

7. Identifikationsangebote

Kapitel 5 und 6 befassten sich mit Gruppenkonstruktionen auf der Ebene der Vergangenheit. Wie aber, so soll nun gefragt werden, wird die Verbindung zwischen diesen Gruppen und den Schulbuchadressaten hergestellt, oder, um es anders auszudrücken: Wie wird der Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und dem „wir“, „hier“ und „heute“ konzipiert? Stellt man diese Frage, so muss man sich zunächst bewusst machen, dass die Schulbücher Bestandteil eines gewaltigen Rezeptionsphänomens sind, das im unmittelbaren Anschluss an die hier zur Debatte stehenden Epochen einsetzte. Basierend auf der – teils verschlungenen Wegen folgenden – Tradierung der Texte sind seither Elemente der griechischen Antike immer wieder aufgegriffen, auf die jeweilige Gegenwart bezogen und im Lichte von Gegenwartswahrnehmungen gedeutet worden.¹ So entwickelte sich z.B. in Deutschland nach der Französischen Revolution ein ausgeprägt identifikatorischer Zugang zum antiken Griechenland: Die Vorstellung einer geistigen Verwandtschaft zu den alten Griechen spielte hier eine große Rolle für den Aufbau eines nationalen Selbstbewusstseins.²

Im Folgenden wird untersucht, auf welche Weise zentrale Themen der antiken griechischen Geschichte mittels vergleichender und relationaler Bezüge in einen Zusammenhang zur Gegenwart gesetzt werden.³ Auf diese Weise können Identifikationsangebote an Bezugsgruppen in der Gegenwart analytisch fassbar werden. Besonders wird dabei darauf geachtet, welche Rückwirkungen derartige identifikatorische Operationen auf die Darstellung der Sachstruktur haben, ob also z.B. Interferenzen zwischen antiken und modernen Konzepten oder aus Gegenwartsbedürfnissen resultierende Idealisierungen fassbar sind. Ausgangspunkt ist dabei die Analyse von einführenden und abschließenden Passagen, in denen den Schülern die Relevanz der griechischen Geschichte für sie und ihre Lebenswelt deutlich gemacht werden soll. Es ist damit zu rechnen, dass hier sichtbar wird, welchen Gegenständen ein besonderes identifikatorisches Potential zugeschrieben wird. Im Anschluss werden in vier Teilkapiteln die Gegenwartsbezüge in der Darstellung von Themenbereichen untersucht, die sich dabei als bedeutsam erwiesen: Athenische bzw. griechische Kultur, attische Demokratie, die Olympischen Spiele und die Alphabetschrift. Schließlich wird danach gefragt, wie diejenigen Themen in

¹ Vgl. hierzu z.B. Thomas 1988. Vgl. auch Finley 1981. Zur Bedeutung der Antikenrezeption generell für Europa vgl. Schulze 1993 und Schulze 1999.

² Zum deutschen Griechenbild des 19. Jahrhunderts vgl. z.B. Landfester 1996 oder Behler 1988. Vgl. auch Nippel 2002/1996, S.304ff.

³ Zu den Fragestellungen im Einzelnen vergleiche Abschnitt 2.3.3.

7. Identifikationsangebote

identifikationsrelevanter Hinsicht konzipiert werden, denen offenbar keine große Gegenwartsrelevanz zugestanden wird.

7.1. Analyse von Relevanzbegründungen in Auftaktseiten und Schlusspassagen

Die wenigsten Bücher begründen explizit, warum gerade die antike griechische Geschichte wichtig ist, und machen damit deutlich, dass der Gegenstand, mit dem die Schüler sich befassen sollen, Ergebnis eines Auswahlprozesses ist.⁴ Will man untersuchen, welche Bedeutung für die Gegenwart die Autoren der antiken griechischen Geschichte zuschreiben bzw. welche Identifikationsangebote sie mit ihr verknüpfen, ist es deshalb zunächst erforderlich, auch die impliziten Hinweise auf die Relevanz des Gesamtthemas in die Analyse einzubeziehen. Zu diesem Zweck wurden diejenigen Elemente, die sich übergreifend auf das gesamte Griechenlandkapitel beziehen, also Auftaktseiten, Schlusszusammenfassungen und Wiederholungs- und Vertiefungskapitel, ausgewertet. Zumindest eines der genannten Elemente ist wenigstens in knapper Form in allen Schulbüchern vorhanden.

Diese Passagen wurden daraufhin untersucht, welche Bezüge auf ein „wir“ oder „heute“ hergestellt werden – im Folgenden wird vereinfachend von „Relevanzbezügen“⁵ gesprochen.⁶ Die Einstufung erfolgte nicht anhand bestimmter Schlüsselwörter, sondern auf Basis der Sichtung und Einschätzung einer Passage im Kontext. Nur so konnte dem methodischen Variantenreichtum gerecht werden, mit dem Schulbücher – auch vermittelt visuellen Signale – Akzente setzen. Tabelle 7.1. gibt einen Überblick darüber, in welchen Büchern – einleitende⁷ oder abschließende⁸ – Relevanzbezüge erfasst wurden.

⁴ So z.B. in *Das waren Zeiten*, S.109: „Dass wir uns noch mit der Geschichte der Griechen vor mehr als 2000 Jahren beschäftigen, liegt an ihren politischen Ideen und Erfahrungen und an ihrer lebendig gebliebenen Kultur.“ Ähnlich außerdem noch *Anno* (S.72: „Wir beschäftigen uns heute noch mit ihrer Geschichte, weil sie Politik, Philosophie, Wissenschaft und Kunst zu außerordentlicher Höhe entwickelten. Über Jahrtausende hinweg übte ihre Kultur Einfluss aus und diente bis heute immer wieder als Vorbild.“) sowie *Geschichte real* (S.89: „Etwa im 5. Jahrhundert v. Chr. schufen sie geistige und kulturelle Voraussetzungen, die unser heutiges Leben immer noch prägen; ein guter Grund, uns doch einmal näher mit ihnen zu beschäftigen!“).

⁵ Der Begriff des „Relevanzbezugs“ wird in diesem spezifischen Kontext dem allgemeineren Begriff des „Gegenwartsbezuges“ vorgezogen.

⁶ Wiederholungselemente, die sich in relativ rudimentärer Weise auf Einzelaspekte bezogen, ohne einen größeren Zusammenhang herzustellen, wurden nicht einbezogen.

⁷ Berücksichtigt wurden Auftaktseiten, Einführungen und einführende Unterkapitel, sofern sie einen erkennbaren Bezug auf das gesamte Griechenlandkapitel erkennen ließen und nicht als mit den anderen Unterkapiteln gleich geordnet eingestuft wurden.

⁸ Berücksichtigt wurden abschließende Zusammenfassungen bzw. Wiederholungen, die sich auf das Gesamtkapitel bzw. größere Teilkapitel, nicht aber auf einzelne Unterkapitel, beziehen, sowie abschließende, vertiefende und wiederholende Teilkapitel, sofern sie einen Bezug auf das gesamte Griechenlandkapitel erkennen ließen. Wiederholungsseiten, sofern sie sich in der Mitte des Griechenlandskapitels befinden, wurden nicht berücksichtigt, woraus sich Abweichungen zur Raumanalyse ergeben können.

	Relevanzbezüge Einstieg	zum Abschließende Relevanz- bezüge (-: keine entsprechend aus- wertbaren Abschlusspassagen vorhanden)
1 Unser Weg in die Gegenwart		-
2 Geschichtsbuch	X	X
3 Anno	X	X
4 Rückspiegel	X	-
5 Historia		-
6 Geschichte und Geschehen alt	X	-
7 BSV	X	
8 Wir machen Geschichte	X	-
9 Zeiten und Menschen	X	
10 Zeit für Geschichte		-
11 Forum Geschichte	X	X
12 Das waren Zeiten	X	X
13 Geschichte und Geschehen neu	X	-
14 Horizonte	X	X
15 Von ... bis		
16 Treffpunkt Geschichte	X	X
17 IGL	X	
18 Reise in die Vergangenheit	X	X
19 Geschichte konkret A	X	X
20 Expedition Geschichte		
21 Zeitreise alt	X	X
22 Geschichte und Gegenwart	X	
23 Geschichte plus		X
24 Geschichte kennen und verstehen		X
25 Entdecken und Verstehen	X	
26 Geschichte real	X	X
27 Geschichte konkret B	0	X
28 Zeitreise neu	X	-
29 Begegnungen	X	X
30 ZeitRäume	X	X
31 Durchblick	X	X
32 Trio	X	X
33 Terra	X	
34 Damals - heute - morgen	X	-
35 Doppelpunkt	X	-
36 WZG	X	X
37 Quer	X	X
38 Zeitlupe		

Tabelle 7.1.: Übersicht über die Bücher, in denen einleitende oder abschließende Relevanzbegründungen erfasst wurden

Wie Tabelle 7.1. zeigt, waren lediglich in sechs Büchern nicht zumindest rudimentäre Relevanzbezüge erkennbar. Diese Bücher setzen im Auftakt dann z.B. auf Themen wie Homer bzw. Schliemann⁹ oder zeigen verschiedene griechische Kunstwerke bzw. Bauwerke¹⁰ und geben entweder keinen Hinweis auf die Bedeutung dieser Gegenstände oder setzen eher auf Faszination und Anziehungskraft von Bildern oder erzählenden Texten.¹¹ So verbleiben für die folgende Auswertung 32 Bücher.

Bei der Analyse kristallisieren sich zunächst verschiedene Elemente heraus, die immer wieder auftauchen, wenn es darum geht, die Bedeutung der griechischen Geschichte herauszustreichen (vgl. Tabelle 7.2.).¹² So wird beispielsweise gerne auf die heutige Bedeutung **Griechenlands als Reiseland** rekurriert, in den Realschulbüchern etwas häufiger als in den Gymnasialbüchern.¹³ In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren auch häufig auf die heute noch sichtbaren **Überreste der griechischen Antike**. Und ganz generell werden griechische Bauwerke weit häufiger durch Fotografien ihres heutigen Zustandes in ihrem Überrestcharakter als durch Rekonstruktionszeichnungen repräsentiert, sodass für die Schüler erkennbar werden kann, dass Vergangenheit hier in die Gegenwart hineinragt.¹⁴

Einen sehr hohen Stellenwert hat das **Europathema**.¹⁵ In 21 Büchern wird in einem relevanzbegründenden Kontext auf Europa¹⁶ oder das Abendland¹⁷ Bezug genommen.¹⁸ Unter

⁹ *Historia, Expedition Geschichte*.

¹⁰ *Zeit für Geschichte, Von...bis. Unser Weg in die Gegenwart* bringt lediglich ein einziges Auftaktbild: die bekannte Vase, die den Abschied eines Hopliten zeigt.

¹¹ Deutlich z.B. in *Expedition Geschichte*, wo eine Verfasserzeichnung der Eroberung Trojas bzw. des trojanischen Pferdes großen Raum einnimmt. *Zeitlupe* stellt insofern einen Sonderfall dar, als das Thema Griechenland auf zwei Unterkapitel im Teilkapitel „Alte Hochkulturen“ reduziert ist und insofern auch in Auftakt und Zusammenfassung nur einen kleinen Teilbereich bildet.

¹² Die Kategorien orientieren sich am Befund und haben keinen systematischen Anspruch. Überschneidungen sind möglich. So wird im Kontext von Ursprungsbezügen häufig auf Europa hingewiesen, vgl. dazu im Folgenden.

¹³ Die Häufung bei den Hauptschulbüchern kann, da weiteres Vergleichsmaterial fehlt, nicht schulformspezifisch interpretiert werden, sondern ergibt sich aus der starken Präsenz bayerischer Bücher. In der bayerischen Hauptschule wird das Fach Geschichte im Rahmen des Fächerverbundes Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde (GSE) unterrichtet. Die Behandlung des Reiseziels Griechenland ist sowohl im alten (Grundlage für *Begegnungen*, *ZeitRäume* und *Durchblick*) als auch im neuen (Grundlage für *Trio* und *Terra*) Lehrplan verbindlich vorgeschrieben und im alten Lehrplan zudem explizit als geographisches Element ausgewiesen.

¹⁴ In der Kategorie „Überreste von Bauwerken“ wurden alle Abbildungen erfasst, die antike griechische Bauwerke im heutigen Zustand zeigen. Diese Abbildungen zielen zwar oft mehr darauf, großartige und faszinierende Leistung zu demonstrieren, doch wird dafür eben eine Fotografie des heutigen Zustandes, nicht eine Rekonstruktionszeichnung gewählt.

¹⁵ Allerdings wird nur selten darauf hingewiesen, dass Griechenland heute ein moderner Staat oder Mitglied der Europäischen Union ist. Das ist lediglich der Fall in *IGL* (S: 114: „Griechenland ist heute ein moderner Staat in Südosteuropa. Wie andere Staaten hat Griechenland eine Hauptstadt, eine Regierung, eine Währung und eine Grenze.“) sowie in zwei bayerischen Hauptschulbüchern (*ZeitRäume*, *Terra*).

¹⁶ Auch Hinweise auf den Europamythos wurden in dieser Zählung berücksichtigt. Zu einer getrennten Auszählung der Erwähnung des Europamythos vgl. Tabelle 7.3.

den verbleibenden zehn Büchern finden sich in zweien auch sonst nur rudimentäre¹⁹ Relevanzbezüge. So sind es denn letztlich nur acht Bücher, die sogar bei sonst deutlich ausgeprägtem Relevanzbezug den Europaaspekt nicht einführend oder abschließend akzentuieren.²⁰ Bezugspunkt ist dann häufig ein allgemein gehaltenes „wir“²¹ oder auch „die Menschen“.²²

Analysiert man die Bezüge, die in den 21 Büchern zwischen „Europa“ und „den Griechen“ hergestellt werden,²³ stößt man durchweg auf Worte wie „Wurzel“, „Wiege“, „Anfang“, „Beispiel“, „Einfluss“, „Vorbild“, „Erbe“, „prägen“, „anknüpfen“, „stammen von“, „schaffen“.²⁴ Das dominierende semantische Feld ist also das des „Ursprungs“. Der Verweis auf solche „Ursprünge“ ist auch unabhängig von der Nennung Europas sehr, ja geradezu massiv präsent und findet sich überall da, wo überhaupt ein Relevanzbezug zu erkennen ist: Es scheint sich hier um das zentrale Begründungsmuster zu handeln

	Griechenland als Reiseland	Überreste von Bauwerken	Europa	Ursprung / Vorbild
2 Geschichtsbuch		X	X	X
3 Anno			X	X
4 Rückspiegel			X (indir)	X (indir)
6 Geschichte und Geschehen alt		X		X
7 BSV	X	X	X	X
8 Wir machen Geschichte	X	X	X	X
9 Zeiten und Menschen		X		X
11 Forum Geschichte	X	X	X	X

¹⁷ Ein auf die „kulturellen Wurzeln des Abendlandes“ referierender Auszug aus einem Reiseführer findet sich in *Zeitreise alt*, S.66.

¹⁸ Auch hier sind Überschriften mit Europabezug, um Doppelungen zu vermeiden, nicht berücksichtigt, auch wenn diese auf den Einstiegsseiten durchaus prägnant erscheinen können. Würde man diese berücksichtigen, käme noch *Geschichte konkret B* (Die Griechen – erste Hochkultur Europas) hinzu. Eine europabezogene Überschrift bietet auch *Unser Weg in die Gegenwart* („Griechenland – das Fundament Europas“), das hier allerdings gar nicht weiter berücksichtigt wird, weil es sonst keine Relevanzbezüge enthält.

¹⁹ *Durchblick; Doppelpunkt*. Wenig ausführlich ist die Relevanzbegründung auch in *Geschichte konkret B*, wo die Einstiegsseite, anders als *Geschichte konkret A*, die Panathenäen in den Mittelpunkt stellt und lediglich die Schlusszusammenfassung einige Hinweise gibt.

²⁰ *Geschichte und Geschehen alt, Zeiten und Menschen, IGL, Geschichte und Gegenwart, Zeitreise neu, Terra, Damals – heute – morgen*; außerdem *Quer*, wobei hier der Europamythos gleich als erstes Thema sehr stark akzentuiert wird.

²¹ So in *Zeiten und Menschen, IGL, Geschichte und Gegenwart, Zeitreise neu, Damals – heute – morgen*.

²² *Quer*, S.47.

²³ In zwei Fällen handelt es sich um Zitate, einmal, nicht nachgewiesen, aus einem – fiktiven? – Reiseführer (*Zeitreise alt*), einmal aus einem Text Christopher Dawsons (*Rückspiegel*), der allerdings frei bearbeitet wurde (Christopher Dawson, *Die Gestaltung des Abendlandes*, 2. A. 1950). Dies ändert jedoch nichts daran, dass eben diese Texte ausgewählt wurden, um den entsprechenden Aspekt zu repräsentieren. Hinweise darauf, dass eine kritische Auswertung der Texte nahe gelegt wird, gibt es in beiden Fällen nicht, was natürlich nicht bedeutet, dass dies im Unterricht nicht realisierbar wäre. Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades sind hier allerdings Zweifel angebracht, zumal es sich in beiden Fällen um die Einstiegsseite handelt.

²⁴ Es ist nicht möglich, sämtliche Passagen zu zitieren. Nicht eindeutig hier einzuordnen ist lediglich *Forum Geschichte*, wo der Europaaspekt nur in einem Arbeitsauftrag präsent ist („Der Name Europa kommt aus dem Griechischen. Schlage in einem Lexikon nach und berichte in der Klasse.“, S.74). Der Auftrag dürfte wohl auf den Europamythos zielen, könnte aber auch den Aspekt „Wurzeln Europas“ implizieren – eine eindeutige Zuordnung wäre methodisch problematisch.

	Griechenland als Reiseland	Überreste von Bauwerken	Europa	Ursprung / Vorbild
12 Das waren Zeiten			X	X
13 Geschichte und Geschehen neu		X	X	X
14 Horizonte 6			X	X
16 Treffpunkt Geschichte		X	X	X
17 IGL	X	X		X
18 Reise in die Vergangenheit		X	X	X
19 Geschichte konkret A		X	X	X
21 Zeitreise alt	X	X	X (indir)	X
22 Geschichte und Gegenwart		X		X
23 Geschichte plus		X	X	X
24 Geschichte kennen und verstehen			X	X
25 Entdecken und Verstehen	X	X	X	X
26 Geschichte real	X	X	X	X
27 geschichte konkret b		X		X
28 Zeitreise neu	X	X		X
29 Begegnungen	X	X	X	X
30 ZeitRäume	X	X	X	X
31 Durchblick	X	X		X
32 Trio	X	X	X	X
33 Terra	X	X		X
34 Damals - heute - morgen				X
35 Doppelpunkt		X		X
36 WZG	X	X	X	X
37 Quer				X
	14	25	21	32

Tabelle 7.2.: Überblick über die in Relevanzbegründung genutzten Elemente

Daneben und damit verwoben ist ein Trend zu einer ausgeprägt positiven Wertung griechischer Kultur erkennbar, die gelegentlich explizit als **vorbildhaft** charakterisiert wird. Die folgenden Zitate zeigen dies besonders deutlich:

- „Was die alten Griechen gedacht und erfunden haben, gilt für die Europäer seit etwa einem halben Jahrtausend als beispielhaft. Woher sie kamen, wie sie lebten, was sie dachten und erfanden, warum sie heute noch als Vorbilder gelten, das könnt ihr auf den nächsten Seiten erkunden.“ (*Entdecken und Verstehen*, S. 95).
- „Dass wir uns noch mit der Geschichte der Griechen vor mehr als 2000 Jahren beschäftigen, liegt an ihren politischen Ideen und Erfahrungen und an ihrer lebendig gebliebenen Kultur. In Architektur, Literatur, Malerei und Plastik schufen sie zeitlos schöne, ‚klassische‘ Werke.“ (*Das waren Zeiten*, S. 109).

Nicht immer halten die Autoren faktische Vorbildwirkung der Griechen in der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte und ihre überzeitliche Vorbildlichkeit klar auseinander,²⁵ nicht immer sind positive Wertungen an der Textoberfläche so eindeutig erkennbar, ist doch in zahlreichen Büchern das Bemühen um einen eher neutralen Stil erkennbar. Dennoch kann von einem allgemeinen Trend zu einer **hohen Bewertung** der griechischen Kultur ausgegangen werden. So wird in vielfältigster Weise auf die „Leistungen“ der Griechen verwiesen, indem

²⁵ So z.B. in folgendem Beispiel: „Seit etwa einem halben Jahrtausend gelten in Europa die alten Griechen als die bedeutendsten Vorbilder in Kunst, Literatur, Philosophie und Staatslehre.“ (*Anno*, S.71)

z.B. direkt der Begriff der „Leistung“²⁶ oder Adjektive wie „prächtig“²⁷, „großartig“²⁸ o.ä. zum Einsatz kommen. Metaphern im Zusammenhang mit „Höhe“ spielen eine Rolle, wenn auf den hohen Entwicklungsstand der Griechen²⁹ bzw. auf Griechenland als Hochkultur³⁰ Bezug genommen wird. Aber auch durch die häufige Referenz auf Kulturreisen wird die Attraktivität der griechischen Antike verdeutlicht, besonders deutlich dann, wenn von Touristen die Rede ist, die voller Bewunderung vor den Überresten griechischer Bauten stehen.³¹ „Leistungen“ werden aber oft auch visuell repräsentiert, indem z.B. Abbildungen hochrangiger Kunstwerke zusammengestellt werden. Nicht immer wird die Zielrichtung einer solchen Zusammenstellung so deutlich klar gestellt wie in *Zeiten und Menschen*, wo ein Arbeitsauftrag danach fragt, welche „Eindrücke [...] die Abbildungen von den Fähigkeiten der Griechen aus alter Zeit“³² vermitteln. Mehr oder weniger deutliche Referenzen auf positive Leistungen sind jedoch äußerst weit verbreitet. Dagegen sind Kritik und negative Bewertungen kaum zu finden. Wo dies doch der Fall ist, stehen sie in einem spezifischen funktionalen Kontext: Sie deuten auf einen im Vergleich zur Gegenwart defizitären Entwicklungsstand, dessen Vervollkommen erst „uns“ gelang. Dieses Phänomen ist weiter unten noch genauer zu beleuchten.

Im Kontext von Relevanzbezügen sind es **spezifische Einzelthemen** aus der griechischen Antike, die besonders regelmäßig auftreten. Tabelle 7.3. listet die am häufigsten genannten auf:³³

²⁶ „Vielleicht haben aber gerade diese Gefahren die Menschen in Griechenland in den folgenden Jahrhunderten zu besonderen Leistungen herausgefordert.“ (*Geschichtsbuch*, S.59); „Die Leistungen und die Kultur der antiken Griechen haben auch heute noch Bedeutung für uns.“ (*Geschichte plus*, S.122); „Viele griechische Leistungen wirken bis heute als **Erbe der Antike** nach, zum Beispiel in der Demokratie, in den Wissenschaften, in Philosophie, Kunst und Architektur.“ (*Geschichte konkret B*, S.95); „Die Stadt wurde zum Vorbild durch die Leistungen ihrer Künstler.“ (*ZeitRäume*, S.130); „Ihre kulturellen Leistungen und Schöpfungen wirken bis in unsere heutige Zeit hinein.“ (*Trio*, S.171); „Das Bild und die eingeklinkten Abbildungen machen dich auf drei wichtige Kulturleistungen der Griechen aufmerksam.“ (*Doppelpunkt*, S.58).

²⁷ *ZeitRäume*, S.119 und S.130, *Durchblick*, S.153.

²⁸ *IGL*, S.114.

²⁹ *Anno*, S.72: „Wir beschäftigen uns heute noch mit ihrer Geschichte, weil sie Politik, Philosophie, Wissenschaft und Kunst zu außerordentlicher Höhe entwickelten.“; *Geschichte plus*, S.122: „In Athen bilden sich ab dem 6. Jahrhundert v. Chr. die erste demokratische Ordnung und eine hochentwickelte Kultur heraus.“

³⁰ *WZG, Forum Geschichte, Geschichte real*, Überschriften in *Historia* und in *Geschichte konkret A*.

³¹ „Werke von unsterblichem Ruhm‘ werde man errichten, so soll schon der athenische Staatsmann Perikles (443-429 v. Chr.) gesagt haben, als er auf der Akropolis seiner Heimatstadt Tempel und Gebäude errichten ließ, deren Ruinen heute noch Millionen Menschen jedes Jahr bewundern.“ (*Entdecken und Verstehen*, S.95); „In eurer Zeit noch strömen alljährlich Millionen von Besuchern nach Griechenland, in unsere Heimat. Voller Staunen stehen sie vor unseren ehrwürdigen Tempeln und bewundern die Statuen unserer Helden.“ (*Geschichte real*, S.86)

³² *Zeiten und Menschen*, S.130.

³³ Erfasst wurden Themen, die mindestens fünfmal genannt wurden.

	Dich- tung	Thea- ter	Schrift	Demo- kratie und Politik	Kunst und Archi- tektur	Philo- sophie	Wissen- schaft/ Medi- zin	Euro- pamy- thos	Sport
2 Geschichtsbuch	X		X	X					
3 Anno	X			X	X	X	X		
4 Rückspiegel	X			X	X	X	X	X	
6 Geschichte und Geschehen alt					X				
7 BSV	X			X	X	X	X		X
8 Wir machen Geschichte	X	X		X	X		X		X
9 Zeiten und Menschen					X		X		X
11 Forum Ge- schichte				X				X	
12 Das waren Zeiten	X			X	X	X		X	
13 Geschichte und Geschehen neu			X		X			X	X
14 Horizonte 6	X			X				X	
16 Treffpunkt Geschichte		X		X	X		X		
17 IGL			X	X			X		
18 Reise in die Vergangenheit		X		X	X			X	X
19 Geschichte konkret A		X		X	X		X		X
21 Zeitreise alt		X	X	X	X	X	X		X
22 Geschichte und Gegenwart		X		X	X	X	X		X
23 Geschichte plus				X					
24 Geschichte kennen und ver- stehen		X		X	X	X	X	X	
25 Entdecken und Verstehen				X	X		X		X
26 Geschichte real		X		X	X	X	X		X
27 Geschichte konkret B				X	X	X	X		
28 Zeitreise neu			X	X			X		
29 Begegnungen	X	X		X	X	X	X		X
30 Zeiträume				X	X	X	X		X
31 Durchblick							X		X
32 Trio				X	X		X		
33 Terra				X	X		X		
34 Damals - heu- te - morgen				X					X
35 Doppelpunkt			X		X		X		
36 WZG Wes- termann		X		X	X	X	X	X	X
37 Quer		X		X	X	X	X		X
Nennungen	8	11	6	27	24	13	23	8	16

Tabelle 7.3.: Häufigste im Kontext von Relevanzbezügen genannte Einzelthemen

Unter den am häufigsten genannten Themen zeichnet sich klar eine führende Trias ab, die man mit den Schlagworten Demokratie, Kunst und Wissenschaft umreißen könnte, wobei die Architektur als Kunstform klar dominiert. Eine wichtige Rolle spielt außerdem noch der Sport, während das Thema Alphabet/Schrift zwar vorkommt, aber überraschend wenig präsent ist. Die genannten Themen werden meist unmittelbar mit dem Ursprungskonzept verknüpft, nur gelegentlich tritt dieses hinter dem Leistungsaspekt zurück. Es handelt sich durchweg um Gegenstände, die gemessen an den geltenden Bildungs- und Erziehungsnormen mit einer positiven Wertung verbunden sind. Insgesamt dominiert der – im engeren Sinne – kulturelle Bereich, die politischen Aspekte konzentrieren sich auf die Demokratie bzw. die innere politische Ordnung, während Beziehungen zwischen Staaten so gut wie keine Rolle spielen.³⁴ Auffällig wenig Bezug wird außerdem auf die Kolonisation genommen,³⁵ der Hellenismus wird selten,³⁶ Alexander gar nicht genannt. Zeitlicher Bezugspunkt ist, ohne dass dies in der Regel expliziert würde, die Klassik. Negativ konnotierte Themen wie Krieg³⁷ oder Umweltprobleme³⁸ treten in den ausgewerteten Passagen nur in Ausnahmefällen in Erscheinung.

Blickt man von hier zurück auf die Ergebnisse der Raumanalyse, so stellt man fest, dass gerade in Gruppe I viele Themen noch einen gewissen oder auch erheblichen Stellenwert besitzen, die in den Relevanzbezügen nicht oder nur selten vorkamen: Dazu zählen insbesondere Sparta, die Kolonisation, die Perserkriege,³⁹ der Attische Seebund bzw. der Peloponnesische Krieg sowie Alexander der Große und der Hellenismus.⁴⁰ Es fällt jedoch auf, dass es gerade diese Themen sind, die als erste wegfallen bzw. stark zurückgenommen werden, wenn Reduktionen erforderlich sind. Je geringer der Umfang der Bücher⁴¹ und damit die Zahl der behandelten Themen, desto stärker wird entsprechend das anteilige Gewicht der Gegenstände, die einen

³⁴ Nur in Ausnahmefällen wird auf die Perserkriege und ein damit verbundenes Freiheitsideal Bezug genommen, so in *Rückspiegel*, wobei es sich hier nicht um einen Autorentext handelt.

³⁵ Die Kolonisation kommt nur zweimal vor.

³⁶ Zu den Ausnahmen zählt *Geschichte plus*, S.122: „Griechisch wird Weltsprache und der Hellenismus prägt die nachfolgende Geschichte Europas.“

³⁷ Dies bedeutet nicht, dass etwa der Peloponnesische Krieg insbesondere in den Schlusszusammenfassungen nicht vorkäme. Er handelt sich dann jedoch um eine reine Stoffreproduktion, ohne dass ein Zusammenhang zu einem „wir“ und „heute“ – auch indirekt – hergestellt würde.

³⁸ Vgl. aber *IGL*, S.115.

³⁹ Das Thema hängt allerdings eng mit dem Komplex Freiheit und damit Demokratie zusammen, doch ist das ein indirekter Bezug.

⁴⁰ Die Komplexe „Homer/Schliemann/Mythos“ sowie „Götter und Religion“ spielen eine Sonderrolle: Troja und Schliemann werden zwar nicht im Zusammenhang mit dem „hier“ und „heute“ entfaltet, spielen aber als „faszinierende“ Themen eine große Rolle.

⁴¹ Der Zwang zur inhaltlichen Konzentration steigt mit sinkender Seitenzahl im Übrigen auch deshalb im Allgemeinen überproportional an, weil gleichzeitig das prozentuale Gewicht von Auftaktseiten und Zusammenfassungen größer wird, die ja an Seiten bzw. Doppelseiten gebunden sind und in Gruppe III im Durchschnitt fast ein Viertel des gesamten Raums beanspruchen.

engen Bezug zu den festgestellten Relevanzbezügen besitzen: Das gilt in besonderem Maße für die Olympischen Spiele und die (entwickelte) Demokratie.⁴² Auch der kulturelle Bereich hat in den Büchern der Gruppe III im Durchschnitt ein sehr hohes Gewicht, das insbesondere dem Thema „Philosophie und Wissenschaft“ geschuldet ist. Es zeigen sich allerdings auch Abweichungen. So scheint das Thema „Kunst“ auf den Auftaktseiten vergleichsweise überrepräsentiert zu sein. Zudem besitzt etwa der Komplex „Homer, Mythos, Religion“ unabhängig von gegenwartsbezogenen Relevanzbegründungen⁴³ einen trotz gewisser Abweichungen doch vergleichsweise konstanten Stellenwert. Und auch die Wirtschafts- und Alltagsgeschichte und damit die Erläuterung der Lebensbedingungen von Frauen und Sklaven ist durchgängig von recht hoher Bedeutung. Dennoch legen die Ergebnisse der Raumanalyse die Vermutung nahe, dass hinter den einleitenden und abschließenden Relevanzbegründungen ein Muster steht, das in hohem Maße auswahlbestimmend ist.

Dieses Muster lässt sich zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: Die Analyse der Relevanzbezüge der untersuchten Schulbücher verweist klar auf eine spezifische Strategie, mit deren Hilfe die Bedeutung des Themas begründet wird: Zentrale Funktion hat der Verweis auf Ursprünge von Gegenwartsphänomenen in der Vergangenheit. Dies wird verknüpft mit einer hohen Bewertung der griechischen Antike bzw. mit der Nennung positiv konnotierter Elemente. Damit korrespondiert, dass nur äußerst selten auf die Andersartigkeit der griechischen Kultur verwiesen wird,⁴⁴ der Alteritätsaspekt tritt vollständig zurück. Die Legitimation des Themas erfolgt, so lässt sich zusammenfassend feststellen, mithilfe eines in erster Linie über einen relationale Bezüge hergestellten positiven Identifikationsangebotes, das mehr die Übereinstimmungen als die Gegensätze betont.

Im Folgenden sollen nun diejenigen Einzelthemen einer detaillierten Analyse unterzogen werden, die in den Eingangs- und Schlusspassagen mit deutlichen Relevanzbezügen versehen sind. Untersucht werden dabei relationale und vergleichende bzw. wertende Zusammenhänge

⁴² Dass das Gewicht des Themas „Demokratie“ in der Gruppe II sinkt, hängt damit zusammen, dass die – sehr komplizierte – Entwicklungsgeschichte der Demokratie stark zurückgenommen wird.

⁴³ Allerdings darf nicht vergessen werden, dass der gesamte Komplex „Mythos“ einen engen und gegenwartsrelevanten Bezug zum Thema „Dichtung“ hat.

⁴⁴ Die prägnanteste Ausnahme findet sich in *Wir machen Geschichte*, S.100: „Besonders prägend bis heute waren die kulturellen Leistungen der Griechen, z.B. die Theaterstücke, die Baukunst, die Bildhauerei. Damals wurde vieles hervorgebracht, das spätere Generationen in aller Welt nachgeahmt haben. Wir nennen diese Zeit heute ‚klassische‘, und das hat für uns einen guten Klang. Gleichwohl bleibt sie uns in vielem fremd. Dies betrifft besonders die enge Verbindung zwischen Kult (Religion) und Politik, aber auch die Art, wie Religion ausgeübt wurde, z.B. das Schlachten von Tieren auf den Altären der Götter.“ Ein Hinweis auf mögliche Andersartigkeit der griechischen Antike findet sich außerdem noch in *Forum Geschichte*, S.74: „Überlege, was den Besuchern der Akropolis vermutlich fremd und was ihnen vertraut vorkommt.“

zwischen den Phänomenen der Vergangenheit und dem „wir“ und „heute“ sowie Auswirkungen solcher Zusammenhänge auf die Darstellung des Gegenstandes.⁴⁵ Einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden die zentralen Bereiche Kultur, attische Demokratie und Olympische Spiele. Zusätzlich wird das Thema Alphabetschrift berücksichtigt, das wegen seines interkulturellen Lernpotentials hier von besonderem Interesse ist. Abschließend wird gefragt, welche identifikationsbezogenen Aspekte bei der Untersuchung derjenigen Themenbereiche aus Kapitel 5 und 6 zu erkennen sind, die im Kontext der Relevanzbegründungen keine Rolle spielen.

⁴⁵ Vgl. Kapitel 2.3.3.

7.2. Griechenland bzw. Athen: „Wurzel der Kultur“?

Zur Relevanz Griechenlands bzw. Athens für den europäischen Rückgriff auf die Antike trugen in erster Linie die überlieferten Texte bei, die seit dem Spätmittelalter und besonders seit der Renaissance auch im lateinischen Westen eine zunehmende Rolle spielten und zentrale, wenn auch bereits in hohem Maße selektierte Elemente antiker griechischer Dichtung und Wissenschaft bzw. Philosophie verfügbar machten. Eine wichtige Rolle spielte daneben die materielle Hinterlassenschaft, wobei auch hier wie im Fall der Texte die römische Vermittlung von entscheidender Bedeutung war. So erhielten – um auf ein Beispiel genauer einzugehen – die architektonischen Leistungen des 5. Jahrhunderts schon kurz nach ihrer Entstehung einen „klassischen“ Status: Die Akropolis etwa wurde bereits „an der Wende vom 5. zum 4. Jh. v. Chr. [...] zu einer musealen Erscheinung und damit zu einem Denkmalensemble, das in seinem Rückverweis auf die ‚große Zeit‘ Athens zunehmend symbolische Bed. erhielt“⁴⁶ und das hellenistische und römische Monarchen für herrscherliche Inszenierungen nutzten. Sie wurde darüber hinaus zum architektonischen Vorbild und Ideal, ihre Elemente wurden in hellenistischer wie römischer Zeit vielfach nachgeahmt bzw. zitiert. Freilich ist zu berücksichtigen, dass Athen mit seinen Bauwerken für die europäische Antikenrezeption lange Zeit kaum zugänglich war: Bereits im oströmischen und byzantinischen Reich geriet Athen ins Abseits, war vom 12. bis 15. Jahrhundert von zahlreichen militärischen Auseinandersetzungen betroffen und wurde 1458 schließlich Teil des osmanischen Reiches. So konnte im 16. Jahrhundert durchaus die Frage nach der Existenz der Stadt gestellt werden. Ende des 17. Jahrhunderts begann dann aber die Wiederentdeckung Athens, die sich bald auch in entsprechenden Publikationen niederschlug, sodass seine Baukunst einem breiteren Publikum bekannt wurde. Klassizismus und Philhellenismus führten zu einer breiten Rezeption griechischer – bzw. athenischer – Kunst und Architektur, die nun als der römischen überlegen aufgefasst wurde.⁴⁷ Griechische Kunst und Kultur avancierten zum wichtigen Vorbild und Bezugspunkt, besonders in Deutschland verbunden mit einem stark identifikatorischen Zugang zur griechischen Antike.⁴⁸ Zu dieser Zeit war freilich in anderer Hinsicht bereits ein fundamentaler Geltungsverlust der Antike eingetreten: Mit der Entwicklung der modernen Naturwissenschaft verlor die Antike in diesem Bereich zunehmend die Autorität, die sie lange Zeit innegehabt hatte.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Höcker u.a. 1999, Sp. 298.

⁴⁷ Vgl. hierzu u.a. Baumgartner 2000.

⁴⁸ Vgl. oben zu Beginn von Kapitel 7.

⁴⁹ Erinnert sei in diesem Zusammenhang z.B. an die Querelle des Anciens et des Modernes.

7.2.1. Wertungen

Die athenische bzw. griechische Kultur gehört zu den Themen im Griechenlandkapitel, mit denen am deutlichsten eine positive Bewertung verknüpft ist. Viele Bücher greifen zu Adjektiven wie „großartig“, „meisterhaft“, „bewundernswert“, „eindrucksvoll“ oder „bedeutend“ und weisen auf die „großen“ oder „besonderen“ künstlerischen Fähigkeiten und Leistungen der Griechen hin. Angesichts der Tatsache, dass in der Schulbuchgestaltung mittlerweile ein stilistischer Duktus dominiert, der vom Bemühen um Sachlichkeit und Neutralität getragen ist, hebt sich das Thema „Kultur“ eindeutig heraus. Allerdings muss man auch hier differenzieren: Trotz einer insgesamt deutlich wohlwollenden Darstellungen nicht nur der Kunst, sondern v.a. auch der Philosophie und Wissenschaft formulieren hier bei weitem nicht alle Bücher gleichermaßen enthusiastisch. Explizite Positivwertungen finden sich in der Gruppe I besonders in den älteren Büchern,⁵⁰ in der Gruppe II ist das Bild etwas gemischter.⁵¹ Am ausgeprägtesten ist das Bemühen darum, die griechische Kultur als eindrucksvoll und vorbildhaft zu präsentieren, jedoch in der Gruppe III, wo es in allen in Frage kommenden Büchern deutlich fassbar ist. Die verbleibenden Bücher sind stilistisch im Allgemeinen etwas zurückhaltender, in einigen Fällen werden außerdem spezielle Akzente bzw. Interessen sichtbar: So tritt die Vorbildlichkeit der griechischen Kultur in zwei nordrhein-westfälischen Büchern vor allem deshalb zurück, weil das Interesse an Alltagsaspekten ganz klar dominiert.⁵² Einige Gymnasialbücher streben einen differenzierteren Zugang zur Problematik an, gelangen aber ebenfalls zu einer klar positiven Wertung.⁵³ Dem entspricht, dass auch der Begriff der „Klassik“, der im hier untersuchten Kontext in insgesamt neun Büchern eingeführt wird, häufig im normativen Sinn,⁵⁴ seltener als Epochenbegriff⁵⁵ verwendet wird.

⁵⁰ Insbesondere *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Anno, Rückspiegel, Geschichte und Geschehen alt*, allerdings auch *Das waren Zeiten* (das in diesem Punkt allerdings deutliche Verwandtschaft mit *Treffpunkt Geschichte* und damit mit einer älteren Schulbuchgeneration aufweist).

⁵¹ *Von...bis, Treffpunkt Geschichte, Geschichte plus, Entdecken und Verstehen*.

⁵² *Zeiten und Menschen, Geschichte real*.

⁵³ So wird in *Historia* das athenische Selbstverständnis als „Hohe Schule Griechenlands“ (*Historia*, S.101) zunächst sehr kritisch – und ironisch – beleuchtet, letztlich wird dann aber geurteilt: „Die bewundernswerten klassischen Bauwerke und Standbilder, uns nur bruchstückhaft überliefert, künden vom Schönheitssinn und Ruhmverlangen der Bürger.“ (S.104). In *Wir machen Geschichte* ist zu lesen: „Besonders prägend bis heute waren die kulturellen Leistungen der Griechen, z.B. die Theaterstücke, die Baukunst, die Bildhauerei. Damals wurde vieles hervorgebracht, das spätere Generationen in aller Welt nachgeahmt haben. Wir nennen diese Zeit heute ‚klassisch‘, und das hat für uns einen guten Klang. Gleichwohl bleibt sie uns in vielem fremd. Dies betrifft besonders die enge Verbindung zwischen Kult (Religion) und Politik, aber auch die Art, wie Religion ausgeübt wurde, z.B. das Schlachten von Tieren auf den Altären der Götter.“ (*Wir machen Geschichte*, S.100). In *Wir machen Geschichte*, wo die Überschrift des entsprechenden Kapitels „Griechenland – die Wiege unserer Kultur?“ lautet, wird als Frage aufgeworfen, was sonst oft eher konstatiert wird. Am Ende werden die Schüler jedoch zu einer eindeutigen Stellungnahme aufgefordert: „Griechenland – die Wiege unserer Kultur? Nennt Beispiele, die diese Auffassung belegen.“ (*Geschichte und Geschehen neu*, S.120).

⁵⁴ So in *Unser Weg in die Gegenwart* (S.66: „Athen, die Stadt der Künste. Im Perikleischen Zeitalter erreichte die griechische Kultur ihren Höhepunkt. Sie brachte eine Fülle großartiger Meisterwerke hervor, die schon bald

7.2.2. Vergleiche

Im Bereich der Kultur ist das Theater das einzige Thema, das – in immerhin 14 Büchern – in erwähnenswerten Ausmaß⁵⁶ zum Gegenstand gegenwartsbezogener Vergleiche gemacht wird.⁵⁷ In zwei Büchern, in denen ausschließlich auf einen vergleichenden Bezug zwischen antikem Theater und modernen Medien abgezielt wird, betreffen die Vergleiche nicht das Theater als solches, sondern die mit ihm verbundenen Funktionen. In den verbleibenden zwölf Büchern werden Vergleiche zwischen antikem und modernem Theater entweder im Darstellungstext gezogen oder über Arbeitsaufträge gefordert. Nur in drei Büchern sind die Vergleiche ungerichtet, zielen also nicht explizit auf Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede. In neun Büchern geht es hingegen ausschließlich um Unterschiede. Hier wird ein weiteres Mal deutlich, was auch schon an anderen Beispielen gezeigt werden konnte: Während Nähe und Übereinstimmung mithilfe von Ursprungsbezügen hergestellt wird, dienen Vergleiche in erster Linie der Abgrenzung, also der Hervorhebung von Differenz.

als ‚klassisch‘ bezeichnet wurden, d.h. sie werden als vollkommen und mustergültig anerkannt.“); *BSV* (S.130: „Das 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. ist die klassische Zeit der griechischen Kunst. Sie gilt als Zeit der vollendeten Schönheit und markiert den Höhepunkt der griechischen Kunst.“); *Das waren Zeiten* (S.92: „Kunstwerke, die sich durch Harmonie und Vollkommenheit auszeichnen, nennen wir heute ‚klassisch‘. Für die Europäer sind die Griechen die Schöpfer der ersten **Klassik**.“); *Geschichte kennen und verstehen* (S.64: „Die Menschen der Neuzeit bezeichnen die griechische (und die spätere römische) Kultur als **‚Klassik‘**. Das bedeutet ‚hervorragend‘.“); *Trio* (S.165: „Die Vollkommenheit in der Darstellung des Körpers wird bis heute bewundert und gilt als ein wesentliches Merkmal ‚klassischer Kunst‘.“); *Doppelpunkt* (S.65: „Der Parthenon-Tempel (Abb. oben), der Schutzgöttin Athene geweiht, überragte die Stadt und wurde Vorbild für viele Bauwerke. Bis heute gilt sein Ebenmaß als klassisch.“). Etwas anders und deshalb hier nicht mit erfasst *Treffpunkt Geschichte* (S.32: „Ludwig I. von Bayern [...] war ein glühender Verehrer der zu seiner Zeit als ‚klassisch‘ (vorbildlich) empfundenen Kunst des 5. Jh.s v. Chr.“).

⁵⁵ So in *Geschichtsbuch*, *BSV*, *Forum Geschichte*, *Horizonte*. Dies lässt sich mit einem normativen Klassikbegriff durchaus verbinden (so in *BSV*).

⁵⁶ Vergleiche zu den anderen Themen gibt es gelegentlich, es handelt sich aber eher um Sonderfälle. Vgl. z.B. *Zeit für Geschichte*, S.101: „Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede gibt es zwischen einem Tempel, einer Kirche und einer Moschee?“ Vgl. auch *Treffpunkt Geschichte*, S.22: „Wie erklärt deine Glaubensgemeinschaft die Erschaffung der Welt und alles Lebenden?“

⁵⁷ In *Geschichtsbuch*, *Anno*, *Historia*, *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Wir machen Geschichte*, *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *Das waren Zeiten*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Horizonte*, *Reise in die Vergangenheit*, *Expedition Geschichte*, *Geschichte real*. Genannt werden könnte daneben noch das Thema „Erziehung“, das den kulturellen Bereich ja z.T. recht eng berührt. Auch hier haben die Vergleiche im Übrigen eher abgrenzenden Charakter. Vorwiegend sollen ausschließlich Unterschiede genannt werden (so in *Unser Weg in die Gegenwart*, *Anno*, *Geschichte und Geschehen alt*, *Zeiten und Menschen*, *Expedition Geschichte*), gelegentlich ist der Vergleich auch ungerichtet oder zielt auf Gemeinsamkeiten UND Unterschiede (so in *Zeiten und Menschen*, *Das waren Zeiten*).

7.2.3. Relationale Bezüge

7.2.3.1. Überblick

In den Ausführungen zum kulturellen Bereich werden in außerordentlich hohem Maße relationale Bezüge zwischen dem antiken Griechenland und der Neuzeit bzw. der Gegenwart – speziell dem modernen Europa – hergestellt.⁵⁸ Dies äußert sich z.B. darin, dass Kapitel, in denen es um kulturellen Themen geht, mit Überschriften wie „Was wäre Europa ohne die Griechen?“,⁵⁹ „Was haben wir von den Griechen übernommen?“,⁶⁰ „Griechische Wurzeln europäischer Kultur“,⁶¹ „Griechenland – die Wurzeln unserer Kultur“,⁶² „Das griechische Erbe“,⁶³ „Griechisches Erbe heute“,⁶⁴ „Die Griechen – ‚Erfinder‘ der klassischen Kunst“⁶⁵ überschrieben werden. Auch in den Darstellungstexten wird die Bedeutung der griechischen Antike für die Gegenwart immer wieder unterstrichen. In vielen Zusammenhängen wird auf die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte griechischer Kultur bzw. auf in der griechischen Antike verortete Ursprünge gegenwärtiger Phänomene eingegangen, ohne dass beides immer zu trennen wäre. Es handelt sich hier um Formen des relationalen Bezuges zwischen Vergangenheit und Gegenwart bzw. zwischen antikem Griechenland und „unserer“ Kultur, die im Folgenden vereinfachend als „Ursprungsbezüge“ bezeichnet werden

Ein solcher Ursprungsbezug zwischen der Antike und einer bestimmten „wir-Gruppe“ in der Gegenwart ist z.B. dann impliziert, wenn ein bayerisches Schulbuch Bilder der Glyptothek und der Walhalla präsentiert⁶⁶ oder wenn die Schüler aufgefordert werden, den Spielplan eines Theaters in ihrer Nähe auf die Präsenz antiker Stücke hin zu überprüfen.⁶⁷ Der Verweis darauf, dass antike Theater in Griechenland „noch heute“ als Spielstätten genutzt werden,⁶⁸ etabliert zwar die Vorstellung einer ungebrochenen Kontinuität, zielt jedoch deutlich weniger auf ein „wir“ als die vorangehenden Beispiele. Ähnliches gilt für eine Bemerkung wie die Folgende: „Noch heute können wir in Griechenland die Überreste der alten Bauwerke, der

⁵⁸ Auch im Kontext des Themas Erziehung finden sich im Übrigen solche – stark kulturell ausgerichtete – Ursprungsbezüge. So wird in *Begegnungen* konstatiert: „In Athen wurde zum ersten Mal das vermittelt, was wir Bildung nennen.“ (*Begegnungen*, S.163). Und in *Quer* ist zu lesen: „Neben dem Theater und den olympischen Spielen, schenkten uns die Griechen auch die Idee der Schule.“ (*Quer*, S.55).

⁵⁹ *Unser Weg in die Gegenwart*.

⁶⁰ *Zeiten und Menschen*.

⁶¹ *Zeit für Geschichte*.

⁶² *Geschichte und Geschehen neu*.

⁶³ *Reise in die Vergangenheit*.

⁶⁴ *Begegnungen*.

⁶⁵ *Trio*.

⁶⁶ *Geschichte kennen und verstehen*.

⁶⁷ *Geschichte konkret B*.

⁶⁸ So mit Bezug auf Epidauros z.B. von..bis: „Noch heute finden hier im Sommer Aufführungen statt.“ (S.65).

Tempel und Theater der antiken Griechen bewundern.“⁶⁹ Erfasst wurden hingegen Hinweise auf etymologische Wurzeln heute üblicher Begriffe⁷⁰ oder Passagen, die konstatieren, dass die Griechen etwas „als Erste“ taten, und damit indirekt aussagen, dass „wir“ solches immer noch tun.⁷¹

Tabelle 7.4. gibt eine Übersicht über die thematische Verteilung der erfassten Ursprungsbezüge auf die drei zentralen Themenfelder des kulturellen Bereichs.

Buch (* = Thema Kultur spielt insgesamt keine Rolle)	Architektur	Theater	Philosophie und Wissenschaft
1 Unser Weg in die Gegenwart	X	X	X
2 Geschichtsbuch			X
3 Anno		X	
4 Rückspiegel	X	X	
5 Historia			X
6 Geschichte und Geschehen alt	X	X	
7 BSV	X	X	X
8 Wir machen Geschichte		X	
9 Zeiten und Menschen			X
10 Zeit für Geschichte		X	X
11 Forum Geschichte		X	
12 Das waren Zeiten	X		X
13 Geschichte und Geschehen neu		X	X
14 Horizonte			
15 Von ... bis		X	X
16 Treffpunkt Geschichte	X	X	X
17 IGL*			
18 Reise in die Vergangenheit	X	X	
19 Geschichte konkret A			
20 Expedition Geschichte			
21 Zeitreise alt			X
22 Geschichte und Gegenwart			
23 Geschichte plus			
24 Geschichte kennen und verstehen	X	X	X
25 Entdecken und Verstehen	X	X	X
26 Geschichte real	X		

⁶⁹ *Geschichte plus*, S.112.

⁷⁰ Z.B. der Hinweis auf die Herkunft von Begriffen wie Orchester, Theater oder Szene (z.B. in *Von...bis*).

⁷¹ Anders als bei der Analyse der Auftaktseiten werden reine Hinweise auf Relikte der Vergangenheit in der Gegenwart, also auf Überreste von Gebäuden, nicht berücksichtigt. Denn im Kontext von Auftakt- oder Abschlussseiten verweist z.B. ein Foto des Parthenon, vor dem Touristen zu erkennen sind, weit mehr auf die Relevanz des Themas in der Gegenwart als dies der Fall wäre, wenn dasselbe Foto zur Illustration der Ausführungen über griechische Bauformen herangezogen würde. Es müsste dann jede Fotografie eines Tempels bzw. der Akropolis im heutigen Zustand bereits als Ursprungszusammenhang gewertet werden, was im Kontext allgemeiner Ausführungen zum Thema wenig sinnvoll wäre.

Buch (* = Thema Kultur spielt insgesamt keine Rolle)	Architektur	Theater	Philosophie und Wissenschaft
27 Geschichte konkret B		X	X
28 Zeitreise neu*			
29 Begegnungen	X	X	X
30 Zeiträume	X		X
31 Durchblick	X		X
32 Trio	X		X
33 Terra			X
34 Damals - heute - morgen			X
35 Doppelpunkt	X	X	X
36 WZG	X	X	X
37 Quer	X	X	X
38 Zeitlupe			
SUMME	17	19	23

Tabelle 7.4.: Thematische Aufteilung der Ursprungsbezüge in den Kapiteln zum Themenkomplex „Kultur“

Wie die Zahlen zeigen, wird der Bereich der **Philosophie und Wissenschaft** am vehementesten betont. Eine Aussage wie die folgende über Sokrates ist allerdings ein Ausnahmefall: „Er entdeckte das Gewissen und lehrte, ihm bedingungslos zu folgen. Auch 2400 Jahre nach seinem Tod sind und bleiben wir seine Schüler.“⁷² Der Grund für die zahlreichen Ursprungsbezüge ist vielmehr darin zu suchen, dass sehr häufig das moderne wissenschaftliche und speziell das naturwissenschaftliche Denken auf die griechischen „Väter der Wissenschaft“⁷³ zurückgeführt wird.⁷⁴ Auffallend ist nun, dass von allen kulturellen Themen gerade Philosophie und Wissenschaft am stärksten in einer zeitlichen Perspektive entfaltet werden.⁷⁵ Sehr häufig werden am Anfang der Ausführungen zunächst Wege der Natur- bzw. Weltdeutung durch Religion und Mythos erläutert, rationale Erklärungsmodelle werden von hier ausgehend als Weiterentwicklung eingeführt. Damit wird eine Fortschrittsgeschichte konstruiert, die über entsprechende Ursprungsbezüge in die Gegenwart verlängert wird, die damit als (zumindest vorläufiger) Höhepunkt präsentiert wird.

Die Ursprungsbezüge zum Thema **Theater** sind recht vielfältig. Allgemeine Bemerkungen in der Art von „Athen ist der Geburtsort des Theaters“⁷⁶ finden sich ebenso wie Bemerkungen zu verschiedenen Einzelheiten. So wird z.B. auf die Präsenz der Stücke in der heutigen Aufführungspraxis oder ihr Anregungspotential für spätere Autoren hingewiesen, auf den griechischen Ursprung von Begriffen wie Theater, Szene oder Orchester aufmerksam gemacht oder

⁷² *Historia*, S.106.

⁷³ *Durchblick*, S.139.

⁷⁴ In diesem Zusammenhang werden auch gerne Details wie z.B. der Eid des Hippokrates oder die Äskulap-
schlange angeführt.

⁷⁵ Vgl. dazu oben Kapitel 6.1.1.3.4.

⁷⁶ *Forum Geschichte*, S.114, fast identisch formuliert in *Wir machen Geschichte*, S.106.

der Bogen zu vergleichbaren Erscheinungen in der heutigen Kultur – etwa Kino oder Fernsehen – geschlagen.

Was schließlich die **Architektur** betrifft, so beziehen sich die erhobenen Ursprungsbezüge allesamt⁷⁷ auf die Rezeption griechischer Bauelemente in der europäischen bzw. westlichen Kultur. In diesem Zusammenhang werden die Schüler einerseits in vielen Büchern aufgefordert, nach Gebäuden in ihrer Umgebung zu suchen, in denen antike bzw. griechische Architekturformen Verwendung finden. Zum anderen werden Bilder bekannter klassizistischer bzw. neoklassizistischer oder neoklassischer⁷⁸ Gebäude gezeigt. So wird besonders oft das Brandenburger Tor abgebildet, daneben finden sich z.B. die Walhalla und andere regionale Beispiele.⁷⁹ Doch beschränkt sich die Bildauswahl nicht auf den deutschen Raum: Abgebildet werden Gebäude aus verschiedenen europäischen Ländern, z.B. aus Wien oder Paris, und aus den USA (Washington). Besonders beliebt sind dabei Gebäude, die in enger Verbindung zu demokratischen Institutionen stehen, speziell Parlamentsgebäude.

7.2.3.2. Zur Selektivität der Ursprungsbezüge

Die Herstellung von Gegenwartsbezügen ist unverzichtbar in einem Unterricht, der den Schülern die Relevanz eines Themas deutlich machen will. Speziell Ursprungsbezüge können den Jugendlichen die Gewordenheit der Welt, in der sie leben, klar machen und andererseits verdeutlichen, dass historische Phänomene über lange Zeit nachwirken können. Sie können somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Historizitätsbewusstsein (Pandel) leisten. Eine genauere Analyse der hier verwendeten Ursprungsbezüge zeigt jedoch, dass diese in hohem Maße selektiv sind.

7.2.3.2.1. Selektiver Bezug auf Europa

Bei der Analyse der Ursprungsbezüge fällt zunächst ein selektiver Bezug auf Europa auf. Dieser betrifft zum einen die Darstellung der angesprochenen Transferprozesse, zum anderen die Auswahl der Bezugspunkte bzw. Bezugsgruppen in der Gegenwart. Wie sich eigentlich die

⁷⁷ Hinweise auf Überreste antiker Tempel wurden wie dargelegt ausgeklammert. Keine Berücksichtigung finden hier also auch Ausführungen zur Zerstörung der Akropolis infolge von Luftverschmutzung (so z.B. in *Reise in die Vergangenheit*).

⁷⁸ Angesichts der langen Tradition der Antikenrezeption unterschiedlichster – nicht zuletzt auch faschistischer bzw. nationalsozialistischer Provenienz – ist die Begrifflichkeit hier problematisch. Es geht im Folgenden um alle Bauwerke, die bewusst an antike Formen anknüpfen.

⁷⁹ Etwa die Altstadt Wache in Dresden in dem auf Sachsen zugeschnittenen Buch *Reise in die Vergangenheit*.

Transferprozesse vollzogen haben, auf deren Ergebnisse mittels der untersuchten Ursprungsbezüge verwiesen wird, wird dabei nur in ganz seltenen Fällen überhaupt erläutert. Für den Bereich der Philosophie geschieht dies in drei Büchern, und zwar auf folgende Weise:

- „Was wäre Europa ohne die Griechen? / Die griechische Kultur wurde zur Grundlage der römischen Kultur und wurde so an das europäische Abendland weitergegeben. Im Hochmittelalter haben Philosophen wieder begonnen, die Schriften der griechischen Philosophen, besonders des Aristoteles, zu lesen und nutzbar zu machen. Sie erneuerten die Gedanken der griechischen Philosophen und machten die Formen des logischen Denkens der Griechen zur Grundlage ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Aus diesem Denken entwickelten sich auch die modernen Naturwissenschaften.“ (*Unser Weg in die Gegenwart*, Abschlusskapitel, S. 72).
- „Die Schriften der griechischen Philosophen wurden im Mittelalter wiederentdeckt. Sie beeinflussten die europäische Geistesgeschichte maßgeblich und wirken noch heute.“ (*Treffpunkt Geschichte*, S. 21).
- „Im Zeitalter des Hellenismus [...] fand die griechische Philosophie Verbreitung im ganzen Mittelmeerraum. Bücher mit philosophischen Texten wurden in Bibliotheken gesammelt und aufbewahrt; so sind sie uns bis heute erhalten geblieben.“ (*Geschichte kennen und verstehen*, S. 146).

Konsequent ausgeblendet wird hier der arabische Anteil an der Überlieferung der antiken Texte, ohne den speziell die Wiederentdeckung der griechischen Philosophie im Hochmittelalter in dieser Form nicht möglich gewesen wäre. Ebenso werden andere nicht-europäische Traditionsstränge ausgeblendet. Um nur ein Beispiel zu nennen: In der Medizin führt eine wichtige Traditionslinie von Hippokrates – bzw. dem, was man Hippokrates zuschrieb – zu Galen und von dort zur arabischen, an der Säftelehre orientierten sog. Yunani-Medizin,⁸⁰ die später in Gegensatz zur modernen westlichen Medizin geriet. Als traditionelle islamische – und insofern durchaus identitätsrelevante – medizinische Richtung existiert sie jedoch, mittlerweile auch in Verbindung mit modernen experimentellen und klinischen Verfahren, bis heute.⁸¹ In Indien etwa gehört die Yunani / Unani-Medizin zu den staatlich anerkannten komplementär-medizinischen Methoden und kann an 18 Colleges studiert werden.⁸² Auf antike Ansätze zurückgehende Humoralpathologie wird im außereuropäischen Bereich also bis heute praktiziert. Solche Zusammenhänge, die ein allzu simples Fortschrittsmuster in der Darstellung der Wissenschaftsentwicklung relativieren können, sind jedoch – anders als der arabische Anteil an der Textüberlieferung – in unserer Geschichtskultur kaum bekannt und finden alleine schon deshalb keinen Eingang in die Schulbücher.

⁸⁰ Yunani bedeutet griechisch.

⁸¹ Zur Yunani-Medizin vgl. Nutton 1999.

⁸² Bei den Studierenden handelt es sich vorwiegend, aber keinesfalls ausschließlich, um Muslime. Vgl. Kühnl, M. (2000): Indien: Alternative Medizin, in: Schweizerische Ärztezeitung 81, Nr. 5, S.244-246 (herunterzuladen über <http://www.saez.ch/pdf/2000/2000-05/2000-05-001.pdf>, zuletzt gesehen am 22.02.2007).

7.2.3.2.2. *Selektive Positivwertung*

Selektiv sind die verwendeten Ursprungsbezüge nicht nur hinsichtlich ihrer unreflektierten Verengung auf Europa, sondern auch darin, dass negativ zu bewertende Beispiele für Antikenrezeption ausgeblendet werden. Antike Philosophen etwa wurden in der Geschichte der Neuzeit zur Legitimation für alle möglichen Positionen herangezogen, darunter auch für solche, die gemäß heutiger Normvorstellungen abzulehnen sind: So beriefen sich beispielsweise die Verteidiger der spanischen Kolonialherrschaft des 16. Jahrhunderts ebenso wie die Befürworter der Sklaverei in den USA auf Aristoteles.⁸³ Nun werden zwar die Äußerungen des Aristoteles zur Sklaverei in vielen Schulbüchern zitiert. An keiner Stelle finden sich jedoch wirkungsgeschichtliche Andeutungen. Ähnliches gilt auch für den kulturellen Bereich, wie man am Beispiel der Architektur gut erkennen kann: Hier fehlen, von einer Ausnahme abgesehen, solche antikisierenden Gebäude, die mit Herrschaft und Unterdrückung in Verbindung stehen.⁸⁴ Klassizistische Gebäude in Bombay oder Kalkutta⁸⁵ zeugen nicht einfach von der weltumspannend empfundenen Schönheit antiker Baukunst, sondern gehören zur Hinterlassenschaft des europäischen Kolonialismus. Und das mit der Antike verknüpfte Prestige wurde eben auch von den Architekten des Nationalsozialismus und des Faschismus zu nutzen gesucht. Neben dem – besonders natürlich für die italienischen Faschisten sehr wichtigen – römischen Vorbild wurden hier in kruder Mischung auch griechische Modelle – aus klassischer wie hellenistischer Zeit – rezipiert.⁸⁶

7.2.4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im kulturellen Bereich – der teils mit Athen, teils mit Griechenland verknüpft wird – in den Schulbüchern in hohem Maße relationale Bezüge zwischen dem antiken Griechenland und einer „wir-Gruppe“ in der Gegenwart hergestellt werden. Besonderen Stellenwert besitzen Philosophie und Wissenschaft, daneben auch Theater und Architektur. In besonders ausgeprägter Weise werden hier „Wurzeln“ gegenwärtiger Phänomene bzw. griechisches „Erbe“ akzentuiert – beides wurde vereinfachend unter den Begriff „Ursprungsbezüge“ zusammengefasst –, was in ein deutlich fortschrittsorientiertes

⁸³ Vgl. hierzu z.B. Nippel 1996 oder Buschendorf 2003.

⁸⁴ Die einzige Ausnahme ist die Abbildung des faschistischen Palazzo della Civiltà del Lavoro (auch bekannt als Colosseo Quadrato) in Rom, die in *Geschichte real* zu sehen ist (römische und griechische Geschichte sind hier integriert). Die Schulbuchseite, auf der die Bilder schlicht mit „Immer wieder knüpfen Baumeister an antike Architekturformen an“ kommentiert sind, bietet außer der Jahreszahl 1942 allerdings keine Ansatzpunkte für die Erarbeitung des problematischen Kontextes.

⁸⁵ Vgl. Taddei 2000.

⁸⁶ Vgl. Mittag 2001 sowie Demandt 2002.

Erzählmuster münden kann. Die Ursprungsbezüge sind allerdings sehr selektiv. Beherrschend ist eine positive Wertungsrichtung, Wirkungszusammenhänge zum außereuropäischen Raum werden ausgeklammert. Das damit zum Ausdruck gebrachte Identifikationsangebot verweist auf das Konzept „Prestige“:⁸⁷ Eine hochrangige Vergangenheit wird als „eigene“ Vorgeschichte in Anspruch genommen.

⁸⁷ Zur Prestigefunktion von Geschichte in der Alltagswelt vgl. Schörken 1997.

7.3. Athen: „Wiege der Demokratie“?

Die athenische Demokratie besaß – speziell auch in Umbruchszeiten – im Kontext der neuzeitlichen Suche nach adäquaten politischen Modellen stets große Gegenwartsrelevanz. Lange Zeit galten allerdings Sparta und Rom als die weit interessanteren und attraktiveren Modelle.⁸⁸ Die Urteile über die attische Demokratie waren, nachdem die Auseinandersetzung über die antike Staatsformenlehre in Europa mit dem Beginn der Aristotelesrezeption und besonders seit der Frühen Neuzeit an Bedeutung gewann, in erster Linie von kritischer Distanz geprägt. Nicht zuletzt unter dem Einfluss demokratiekritischer Quellen diente weit eher das Konzept der Mischverfassung als Orientierungspunkt, während das Modell der attischen Demokratie eher auf Ablehnung stieß, wobei immer wieder auf bestimmte Vorwürfe – etwa die Beeinflussbarkeit des Demos durch die Demagogie oder seine wandelbare Haltung – zurückgegriffen wurde. Insbesondere seit dem 19. Jahrhundert gewannen positive Wertungen der attischen Demokratie an Boden, die damit auch als positives Modell für die Lösung von Gegenwartsproblemen in den Blick geraten konnte.⁸⁹ Von einem einheitlichen Bild kann jedoch keine Rede sein. Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts brachte dann jedoch einen grundsätzlichen Wandel mit sich: „However, it was only in the twentieth century, and particularly the second half of that century, that democracy changed from being a form of government which could be admired to being the one form of government which almost everybody claims to admire: now almost all governments profess to embody democracy and almost all people active in or writing about politics profess to approve of it – and they then redefine the term in order to apply it to whatever form of government they actually prefer.”⁹⁰

Die Beschäftigung mit den politischen Strukturen Athens im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. vollzieht sich heute also im Kontext einer betont positiven Bewertung „der“ Demokratie. Im Falle der Schulbücher kommt hinzu, dass diese auch den (demokratie-)erzieherischen Aufgaben der Schule verpflichtet sind. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch der große Stellenwert des Themas in quantitativer Hinsicht.⁹¹ Allerdings stellt sich dabei das Problem, dass es sich bei antiker und moderner Demokratie trotz aller Bezüge und Verbindungen um sehr unterschiedlich organisierte politische Systeme handelt, zwischen denen keinerlei direkte Kontinuitätsbeziehung existiert. Die Vorstellung, dass der Ursprung „der“ – also „unserer“ – De-

⁸⁸ Zur Rezeption der attischen Demokratie bzw. zum Folgenden vgl. insbesondere Rhodes 2003, Stüwe/Weber 2004 (Einleitung), Näf 1986, Robert 1994, Llanque/Münkler 1999 sowie Höcker u.a. 1999.

⁸⁹ Zu nennen wäre hier ganz besonders George Grote.

⁹⁰ Rhodes 2003, S.32f.

⁹¹ Vgl. Kapitel 6.1.1.3.1.

mokratie in Athen zu verorten ist, findet sich nun aber nicht nur in den Relevanzbekundungen der Auftakt- und Abschlusseiten, sondern hat erhebliche konzeptuelle bzw. inhaltliche Konsequenzen. Bevor jedoch die Aussagen zur entwickelten Demokratie im Einzelnen untersucht werden können, ist es erforderlich, genauer auf die Darstellung der Demokratieentwicklung einzugehen, da beide Aspekte eng zusammenhängen.

7.3.1. Entwicklung der Demokratie

Der Begriff *demokratía* ist seit der 1. Hälfte des 5. vorchristlichen Jahrhunderts, vermutlich seit den 460er Jahren, belegt und wird dann in der 2. Hälfte des 5. Jahrhunderts vermehrt gebraucht.⁹² Damit befinden wir uns bereits in einer Zeit, in der die damit bezeichnete politische Struktur in wichtigen Zügen ausgebildet war, auch wenn sie sich in vieler Hinsicht noch weiterentwickelte, bevor sich dann mit dem Hellenismus und der Installierung einer Oligarchie im Jahre 322 v. Chr. die Verhältnisse grundlegend änderten.⁹³ Die Frage, wie die Demokratie, für die ja keine Vorbilder existierten, entstand, ist allerdings äußerst schwer zu beantworten. Gab es schon vor der Demokratie gewissermaßen einen demokratischen Gedanken, der nach Verwirklichung strebte? Oder war die Demokratie ein Nebenprodukt, das aus ganz anders gearteten Problemstellungen resultierte – aus Rivalitäten des Adels etwa oder aus bestimmten außenpolitischen Weichenstellungen? Die Beantwortung der Frage nach der Entstehung der Demokratie ist auch deshalb so schwierig, weil „ihre Anfänge in einem eigentümlichen Dunkel“⁹⁴ liegen. Unsere Quellen, von denen die Aristoteles zugeschriebene *Athenaion politeia* die wichtigste ist,⁹⁵ stammen alle aus deutlich späterer Zeit, in der man die Entstehung der Demokratie vor dem Hintergrund verfassungstheoretischer Überlegungen bereits durch konstruierte Stufenmodelle zu erklären versuchte. Zudem führte die Kritik bestimmter Kreise an der Demokratie, wie sie seit der 2. Hälfte des 5. Jahrhunderts bestand, zur Suche nach früheren, „gemäßigten“ Formen, was entsprechende Rückprojektionen auf Solon, aber auch auf Kleisthenes zur Folge hatte.

Auf der Basis der problematischen Quellenlage ist die innere Entwicklung Athens nur schwer zu rekonstruieren, zumal es im Einzelnen teilweise um sehr komplizierte Fragen geht – erinnert sei hier nur an die Phylenreform des Kleisthenes. Erst recht ist es schwierig, die Entwick-

⁹² Vgl. z.B. Rhodes 1997 und Stüwe/Weber 2004, S.17 (Einleitung).

⁹³ Allerdings gab es vermutlich auch später noch Anknüpfungsversuche an die Demokratie des 4. Jahrhunderts. Vgl. Stüwe/Weber 2004 (Einführung), S.24.

⁹⁴ Bleicken 1995, S.337. Vgl. hier auch zum Folgenden.

⁹⁵ Zur *Athēnaíōn politeia*, die erst 1891 wiederentdeckt wurde, vgl. insbesondere Rhodes 1981.

lung der Demokratie in einen geschlossenen Darstellungszusammenhang zu bringen. Die solonischen und kleisthenischen Reformen stellen durch die Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen, verbunden mit einer zunehmenden Integration des Bürgerverbandes, sicher wichtige Voraussetzungen dar, sie als unterschiedliche „Stufen“ auf einer zur Demokratie führenden Treppe beschreiben zu wollen, wäre jedoch ahistorisch. All diese Faktoren erschweren die Elementarisierung für Schulbuchzwecke gerade für die hier zur Debatte stehende Altersstufe enorm. Dennoch hat das Thema „Entwicklung der Demokratie“ quantitativ einen großen Stellenwert. Mit welchen Deutungsmustern es verknüpft wird, soll im Folgenden untersucht werden.

7.3.1.1. Einzelthemen und generelle Tendenzen

Tabelle 7.5. gibt eine Übersicht über die im einzelnen Inhaltselemente, die in den Abschnitten zur Demokratieentwicklung Berücksichtigung finden:

	König- tum	Aristo- kratie	Drakon	Solon	Tyrannis	Kleisthe- nes	Reform des Ephialtes ⁹⁶	Diäten ⁹⁷
Unser Weg in die Ge- genwart	X [*]	X	X	X	X	X	X	X
Geschichts- buch	X	X	X	X	X	X	X	
Anno				X	X	X		X
Rückspiegel	X	X		X	X	X	X	X
Historia	X [*]	X		X	X	X	X	X
Geschichte und Ge- schehen alt	X	X		X	X	X	X	X
BSV	X	X		X	X	X		X
Wir machen Geschichte		X		X	X	X		X
Zeiten und Menschen	X	X		X	X	X		X
Zeit für Geschichte	X	X	X	X	X	X	X	
Forum Geschichte	X	X	X	X	X	X	X	X
Das waren Zeiten	X	X		X [♣]	X	X		X
Geschichte und Ge- schehen neu	X [*]	X	X	X	X	X		

⁹⁶ Häufig ohne Namensnennung.

⁹⁷ In entwicklungsbezogener Perspektive.

* Hier geht es nicht allgemein um das Königtum als Herrschaftsform, sondern eher um Theseus und die mythische Vorzeit.

♣ Erwähnt werden soziale Unruhen in der Art, wie sie im Allgemeinen für die vorsolonische Zeit angesetzt werden, es wird jedoch nicht namentlich auf Solon oder seine einzelnen Reformen eingegangen.

Horizonte	X [#]	X		X	X	X	X	X
von ... bis								
Treffpunkt Geschichte				X				
IGL								
Reise in die Vergangen- heit	X	X			X	X [♣]		X
Geschichte konkret A	X	X		X				
Expedition Geschichte		X		X	X	X		X
Zeitreise alt	X	X			X	X [♣]		
Geschichte und Gegen- wart	X	X		X	X	X		X
Geschichte plus				X	X	X	X	X
Geschichte kennen und verstehen	X	X		X	X	X		X
Entdecken und Verste- hen	X	X		X				X
Geschichte real	X	X		X	X			X
Geschichte konkret B	X	X			X			X
Zeitreise neu	X	X		X		X		
Begegnun- gen	X	X		X	X	X [♣]		X
ZeitRäume	X	X		X [♣]	X	X [♣]		
Durchblick		X		X	X	X		X
Trio		X		X	X	X [♣]		X
Terra	X	X	X	X	X	X		X
Damals heute mor- gen	X	X		X [♣]	X	X [♣]		
Doppel- punkt	X	X		X [♣]	X			
WZG	X	X		X [♣]				
Quer				X		X		X
Zeitlupe	X	X		X		X		
NEN- NUNGEN	28	32	6	33	29	29	9	24

Tabelle 7.5.: Inhaltselemente in den Abschnitten zur Demokratieentwicklung

Die – sehr häufigen – Erwähnungen des **Königtums** beschränken sich auf Hinweise in der Art, dass es in der Frühzeit Könige gegeben habe, die dann aber durch den Adel entmachtet wurden. Auch als Ausgangspunkt in den gelegentlich verwendeten Schaubildern,⁹⁸ die die

[#] Das Königtum wird als etwas nicht Gesichertes dargestellt.

[♣] Es wird nicht speziell auf Kleisthenes und seine Reformen eingegangen, aber erklärt, dass nach dem Sturz der Tyrannis der Übergang zur Demokratie erfolgte.

⁹⁸Z.B. *Geschichte und Geschehen alt, Zeiten und Menschen, Zeitreise alt, Zeitreise neu, Terra*.

Veränderung in der politischen Partizipation über die Adels Herrschaft bis hin zur Demokratie zeigen, findet die Monarchie in den untersuchten Kapiteln Platz.

Auch auf die **Aristokratie** wird oft eingegangen. In welcher Form der Adel seine Herrschaftsausübung organisierte, wird dabei in der Regel nicht genauer erläutert. Die entsprechenden politischen Strukturen werden nur in wenigen Büchern,⁹⁹ die fast alle der Gruppe I¹⁰⁰ angehören, beschrieben, und auch das im Allgemeinen nur in sehr knapper Form.¹⁰¹ Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Aristokratie keinen eigenständigen thematischen Stellenwert besitzt. Vielmehr dient sie zum einen – ebenso wie die Monarchie – als Folie für die weitere Entwicklung. Zum anderen müssen die Voraussetzungen für die folgenden Ereignisse, speziell für die solonischen Reformen, geklärt werden. Die Ausführungen zur Aristokratie stehen deshalb meist in engem Zusammenhang mit der sozialen Krise der Archaik.

Während **Drakon** und damit die sehr grundsätzliche Entwicklung zur Verschriftung von Normen sowie die damit verbundene Tendenz zur institutionellen Verdichtung der Polis nur eine randständige Rolle spielen,¹⁰² werden die **solonischen Reformen** sehr stark akzentuiert. Die zentralen Aspekte sind dabei zum einen die Maßnahmen im Kontext der *seisachtheia*, also im Zusammenhang mit der Aufhebung der kleinbäuerlichen Verschuldung, zum anderen Bestimmungen, die die politische Ordnung betreffen.¹⁰³ Dabei wird gelegentlich auf die Einrichtung eines Volksgerichtes hingewiesen, besonders akzentuiert ist aber in der Regel die timokratische Einteilung in Zensusklassen, die häufig ausführlich erläutert, in ihrer Bedeutung aber nicht immer weiter erklärt wird. Gelegentlich werden die Zensusklassen auch mit Steuerklassen verwechselt. In einigen Fällen wird das timokratische System dann fälschlicherweise¹⁰⁴ damit begründet, dass die Angehörigen der höheren Klassen ja höhere Steuern zahlen mussten.¹⁰⁵ Hier liegt möglicherweise eine Verwechslung mit modernen timokratischen Systemen vor.

⁹⁹ Z.B. *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Wir machen Geschichte, Trio*.

¹⁰⁰ Mit Ausnahme von *Trio*.

¹⁰¹ Am ausführlichsten thematisiert wird die Aristokratie in *Wir machen Geschichte*. Nur hier wird in diesem Zusammenhang die Existenz einer Volksversammlung erwähnt.

¹⁰² Dies gilt auch für *Zeitlupe*, wo Solon in erster Linie als Gesetzgeber wahrgenommen und viel Wert auf die schriftliche Fixierung auf den sog. Kyrbeis gelegt wird.

¹⁰³ Die meisten Bücher, die solonische Maßnahmen aufführen, erwähnen beide Bereiche, gelegentlich finden sich auch Beschränkungen auf die sozio-ökonomischen (*Horizonte, Terra*) oder politischen (*Zeitreise neu, Begnungen*) Reformen.

¹⁰⁴ Regelmäßige Steuern in dem uns vertrauten Sinn des Wortes sind – jedenfalls die Bürger betreffend – für die archaische Zeit nur in Ausnahmefällen (z.B. während der athenischen Tyrannis) und für die klassische Zeit v.a. für Notsituationen belegt. Freilich waren reiche Bürger – speziell dann in klassischer Zeit – im Rahmen von sog. Liturgien zu Leistungen für die Gemeinschaft verpflichtet.

¹⁰⁵ So in *Geschichte und Geschehen alt, Geschichte und Gegenwart, Geschichte kennen und verstehen*.

In einigen Büchern wird im Zusammenhang mit Solon auch ganz allgemein etwa von einer Neugestaltung des politischen Lebens,¹⁰⁶ der Einführung einer neuen politischen Ordnung,¹⁰⁷ der Schaffung einer neuen Staatsordnung¹⁰⁸ oder einer neuen Verfassung gesprochen.¹⁰⁹ In *Geschichte konkret A* z.B. werden Solons Maßnahmen folgendermaßen beschrieben:

„Solon erreichte, daß die Aristokraten der Aufhebung der Schulden und einer neuen ‚Verfassung‘ des Staates zustimmten. Danach wurden die Bürger in vier Klassen aufgeteilt. Alle erhielten Mitspracherechte. / In der Volksversammlung entschieden nun alle freien Bürger über alle wichtigen Fragen und Gesetze und wählten die Beamten. Im Volksgericht urteilten sie über Rechtsfälle. Außerdem wurde der Adelsrat in einen Rat ehemaliger hoher Beamter umgewandelt und entmachtet.“ (*Geschichte konkret A*, S. 76).

Hier wird das Bestreben deutlich, die Entwicklung zur Demokratie mithilfe einer klar nachvollziehbaren institutionellen Neuordnung zu beschreiben, die mit dem Forschungsstand dann allerdings nicht mehr viel zu tun hat. Diese Tendenz ist auch in anderen Büchern erkennbar, wenngleich nicht so ausgeprägt wie hier. So wird z.B. in einigen Fällen der Eindruck zumindest nahe gelegt, Solon habe die Volksversammlung eingeführt bzw. ihr einen neuen Platz zugewiesen.¹¹⁰

Die Art und Weise, in der die solonischen Reformen in *Geschichte konkret A* dargestellt sind, hängt auch damit zusammen, dass wesentliche institutionelle Charakteristika der Demokratie im Zusammenhang mit Solon eingeführt werden müssen. Denn die Darstellung der weiteren Entwicklung beschränkt sich auf den Hinweis, erst nach weiteren Reformen bis 462 v. Chr. hätten alle Bürger gleiche Rechte erhalten, sei es also zur Demokratie gekommen.¹¹¹ Die Einführung der Demokratie wird hier zwar nicht Solon zugeschrieben, doch werden seine Reformen im Kontext der Vorgeschichte der Demokratie funktional eingesetzt, was zu entsprechenden Verzerrungen führt. Dabei spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass das Buch einen Schwerpunkt auf Solon legt, zu dessen Maßnahmen auch ausführliche Textquellen zur Verfügung gestellt werden, während z.B. Kleisthenes gänzlich ausgeblendet wird. Ein solches Verfahren hat gegenüber einer Aufzählung einzelner Entwicklungsstadien und Veränderungen große Vorzüge, zumal *Geschichte konkret A* zu den wenigen Ausnahmefällen zählt, in denen überhaupt auf die schwierige Quellenlage hingewiesen wird. Problematisch wird dieses Vorgehen aber dadurch, dass gleichzeitig – retrospektiv – die Demokratieentwicklung erklärt

¹⁰⁶ So in *Geschichtsbuch*.

¹⁰⁷ So in *Geschichte und Gegenwart*.

¹⁰⁸ So in *BSV*.

¹⁰⁹ So in *Geschichte konkret A*, ähnlich in *Unser Weg in die Gegenwart*.

¹¹⁰ Besonders in *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Zeiten und Menschen*, *Geschichte und Gegenwart*, *Zeitlupe*. Die institutionellen Maßnahmen Solons sind schwer erkennbar, betreffen aber sicher eher die Heliaia, also das Volksgericht, als die Volksversammlung.

¹¹¹ Im Kapitel zur entwickelten Demokratie wird dann noch auf die Einführung der Diäten hingewiesen.

werden soll. Im vorliegenden Fall führt dies dann u.a. auch dazu, dass die Zensusklassen zwar in einem großen Schaubild ausführlich dargestellt sind, jedoch nur in ihrer militärischen, nicht in ihrer politischen Relevanz genauer beleuchtet werden – soll doch betont werden, dass alle Bürger politische Mitspracherechte erhielten.

Eine funktionale Einordnung Solons in die Demokratieentwicklung ist in den untersuchten Kapiteln nun aber die Regel: Sie ergibt sich schon daraus, dass die solonischen Reformen bereits durch die Überschriften häufig auf die Demokratie bezogen sind, und wird deutlich greifbar, wenn von einem „erste[n] Schritt zur Demokratie“,¹¹² dem „Einstieg in die Demokratie“¹¹³ oder ihrem „Wegbereiter“¹¹⁴ gesprochen wird bzw. wenn Solon und Kleisthenes als „Erfinder der Demokratie“¹¹⁵ bezeichnet werden. Aber auch wenn viele Bücher bei den solonischen Reformen einen Schwerpunkt bilden – nirgends wird die entwickelte Demokratie bereits mit Solon angesetzt.¹¹⁶ Die entscheidende Rolle hierfür wird vielmehr im Allgemeinen Kleisthenes zugeschrieben.

Zwischen Solon und Kleisthenes wird jedoch meist noch auf die **Tyrannis** eingegangen.¹¹⁷ Wenn für sie überhaupt Ursachen angegeben werden, wird meist auf die Unzufriedenheit mit den solonischen Reformen oder auf das Weiterbestehen schon vorher existierender adeliger Rivalitäten hingewiesen. Die Tyrannis des Peisistratos wird besonders in den Büchern der Gruppen I vergleichsweise ausführlich dargestellt. Hier findet sich häufig eine vergleichsweise positive, zumindest differenzierte oder auch neutrale Charakterisierung der Herrschaftsausübung des Peisistratos, immer wieder verbunden mit dem Hinweis auf den späteren Bedeutungswandel des Begriffes „Tyrannis“.¹¹⁸ In den Büchern der Gruppen II und III, wo die Demokratieentwicklung in der Regel konzentrierter behandelt wird, sind negative Bewertungen dagegen häufiger.¹¹⁹ Denn mit der zunehmenden Verknappung ist die Tendenz verbunden, die Tyrannis nicht mehr als eigenständiges Thema zu behandeln, sondern sie vor allem als (*Nega-*

¹¹² *Anno*, ganz ähnlich *Geschichte und Gegenwart*.

¹¹³ *Zeiten und Menschen*, S.154

¹¹⁴ *Historia*, S.85.

¹¹⁵ So in *Durchblick*, S.154.

¹¹⁶ Im Widerspruch dazu stehen gelegentlich Schaubilder, so in *Zeiten und Menschen* und *Geschichte real*.

¹¹⁷ Eine Ausnahme bildet der – in vielfacher Hinsicht fehlerhafte und problematische – Text in *Geschichte real* (zitiert am Ende dieses Abschnittes). Hier wird behauptet, dass sich in der Zeit der Aristokratie bzw. im Anschluss an diese immer wieder Einzelne zu Tyrannen gemacht hätten, bevor diese Herrschaftsform im 6. Jahrhundert verschwunden sei. *Anschließend* sei es dann zur Auseinandersetzung zwischen Demokraten und Oligarchen gekommen, in dieser Situation hätte Solon dann 594 v. Chr. Reformen durchgeführt.


¹¹⁸ Besonders deutlich in *Unser Weg in die Gegenwart, Rückspiegel, Geschichte und Geschehen alt, Geschichte und Geschehen neu*.

¹¹⁹ Z.B. in *Expedition Geschichte, Geschichte plus, Zeitreise alt, Geschichte konkret B, Trio, Damals – heute morgen*. Oft wird der Begriff hier nur knapp als Gewaltherrschaft definiert.

tiv-)Folie für die Demokratie zu präsentieren. Im Folgenden soll genauer auf dieses Deutungsmuster und seinen Niederschlag in den untersuchten Schulbüchern eingegangen werden.

Die antithetische Gegenüberstellung von Tyrannis und bürgerlicher Freiheit entwickelte sich in Athen besonders im Anschluss an die Perserkriege und führte zu einer zunehmenden Heroisierung der Tyrannenmörder Harmodios und Aristogeiton als Vorkämpfern der Demokratie.¹²⁰ Dieses Muster wird gelegentlich sehr unreflektiert übernommen, wie folgendes Beispiel aus dem Buch *Anno* zeigt.

Tyrannis als Zwischenspiel



Standbild der Tyrannenmörder.

Die Ordnung Solons blieb nicht lange in Kraft. PEISISTRATOS, einer der reichen Adligen, machte sich mit Hilfe seiner Anhänger im Volk zum Alleinherrscher. Das gab es auch in anderen Stadtstaaten; die Griechen nannten diese Form der Herrschaft *Tyrannis*.

Als Peisistratos starb, wollten seine Söhne weiter als Tyrannen regieren. Aber einer von ihnen wurde von zwei jungen Männern ermordet. Danach wurde die Tyrannis in Athen beseitigt. Und wieder erhielt ein Adliger, nämlich KLEISTHENES, den Auftrag den Staat neu zu ordnen. Die Tyrannenmörder, die den Weg dazu vorbereitet hatten, wurden von den Athenern mit einem Bronzedenkmal auf dem Markt geehrt.

- 1 Erkläre, warum die Athener seit Solon alle Bürger an den politischen Entscheidungen beteiligten.
- 2 Stelle eine Tabelle der vier Klassen Solons zusammen. Versuche ihnen Bewaffnung und Aufgabe im Krieg sowie ihre Berufe zuzuordnen.
- 3 Ein solches politisches Denkmal war etwas unerhört Neues. Was wollten die Athener damit zum Ausdruck bringen?

Abb. 7.1.: Ausschnitt aus „Anno“, S. 91

Abgesehen von offenkundigen Fehlern¹²¹ sind es hier insbesondere spezifische Auslassungen, die zu einer verzerrten – und idealisierten – Darstellung führen: Unterschlagen werden die – privaten – Motive von Harmodios und Aristogeiton,¹²² die Tatsache, dass die Tyrannis erst mehrere Jahre später mit Hilfe einer spartanischen Intervention beseitigt wurde¹²³ sowie alle Informationen, die für eine quellenkritische Interpretation des gezeigten Standbildes erforderlich wären.¹²⁴ Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass der gezielte Freiheitskampf der

¹²⁰ Vgl. Cobet (Pauly-Artikel) sowie z.B. Parker 1998. Die Heroisierung von Harmodios und Aristogeiton setzt allerdings schon früh, nämlich sehr bald nach dem Sturz der Tyrannis ein.

¹²¹ So ist die Behauptung, Solons Ordnung sei nicht lange in Kraft geblieben, völlig unzutreffend. Die solonischen Gesetze verloren auch in peisistratidischer Zeit nicht ihre Gültigkeit.

¹²² Aus den Quellen geht eindeutig hervor, dass es sich um einen privat motivierten Racheakt handelte.

¹²³ Freilich verschärfte sich offenbar die Herrschaft des verbleibenden Peisistratiden Hippias im Anschluss an die Ermordung seines Bruders.

¹²⁴ Es handelt sich um eine – in der Neuzeit ergänzte – römische Kopie des griechischen Originals, das nach dem Raub der ursprünglichen Figurengruppe durch die Perser 477/6 v. Chr. auf der athenischen Agora errichtet wurde. Welche Bedeutung die Nacktheit von Figuren hatte, wird auch in *Anno* – wie in fast allen anderen Büchern – nicht erklärt. Eine realitätsnähere Darstellung des Attentats findet sich auf einem Vasenbild. Zu den Ehrungen für die Tyrannenmörder sowie zu den entsprechenden bildlichen Darstellungen vgl. Die griechische Klassik

Bürger zum Sturz der Tyrannis und zur Errichtung der Demokratie führte, zumal der nächste Abschnitt mit der Überschrift „Kleisthenes – die Errichtung der Demokratie“ versehen ist. Dabei handelt es sich um eine Rückprojektion, die nicht dem Stand der Forschung entspricht.

So ausgeprägt und deutlich findet sich das gezeigte Muster selten. Einige Bücher – speziell der Gruppe I – streben durchaus nach einem kritischeren Zugang, indem sie beispielsweise die Idealisierung der Tyrannenmörder thematisieren.¹²⁵ Dennoch: Die spartanische Intervention wird selten und nur in der Gruppe I erwähnt.¹²⁶ Dies hängt auch damit zusammen, dass die Tyrannis zwar sehr häufig erwähnt, oft aber nur knapp erläutert wird. Sie wird eben nur selten als eigenes Thema aufgefasst, sondern tendenziell vor allem als eine der undemokratischen Herrschaftsformen angesprochen, die der Demokratie vorausgingen und aus deren Abschaffung Impulse zur Demokratisierung des politischen Systems erwuchsen. Abgesehen davon wird der Tyrannis nur in Ausnahmefällen eine eigenständige Bedeutung für die weitere Entwicklung – im Sinne etwa einer Verdichtung der Polis – zugewiesen,¹²⁷ wobei es sich hier allerdings um einen Punkt handelt, der auch in der Forschung umstritten ist.¹²⁸

Mit den Reformen des **Kleisthenes**, die in vielen Büchern im Anschluss an die Tyrannis behandelt werden, wird ein sehr komplexes und im Einzelnen sehr umstrittenes Thema angesprochen. Umstritten sind nicht nur viele Einzelheiten der Reformen, sondern auch die Frage der Zielsetzung sowie die Frage nach dem Beitrag der kleisthenischen Reformen zur Demokratie.¹²⁹ Dementsprechend sind viele der erfassten Aussagen mit großen Unsicherheiten behaftet, was jedoch kaum je deutlich gemacht wird.¹³⁰ Was nun die Demokratie betrifft, so ist festzustellen, dass die meisten Autoren sie mit Kleisthenes beginnen lassen, häufig wird jedoch noch auf ihre Weiterentwicklung bzw. „Vollendung“ in späterer Zeit – speziell durch die Einführung von Diäten – hingewiesen.¹³¹

2002, S.221ff. und 237ff. Zu dem Standbild und zu seinem häufig problematischen Einsatz in den Schulbüchern vgl. auch Bickel 2003.

¹²⁵ Besonders *Rückspiegel*, in etwas zwiespältiger Weise *Historia* und *Horizonte*.

¹²⁶ In *Geschichtsbuch*, *Historia*, *BSV*, *Zeit für Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*.

¹²⁷ Ausführlich als kontrovers thematisiert wird die Frage in dem sehr wissenschaftsorientierten Schulbuch *Wir machen Geschichte*. Eine funktionale Bedeutung der Tyrannis für die weitere Entwicklung zur Demokratie setzt am ehesten *Zeit für Geschichte* an.

¹²⁸ Vgl. z.B. Dreher 2001, S.30f., Welwei 1983, S.168, anders Cobet 2002.

¹²⁹ Die Forschungskontroversen können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, verwiesen werden soll an dieser Stelle nur auf die entsprechenden Handbücher, etwa Schuller 2002, bzw. die einschlägigen Artikel im Neuen Pauly mit weiterführender Literatur. Zur Frage der Konstituierung der Demokratie durch Kleisthenes vgl. aber z.B. – ablehnend – Bleicken 1995.

¹³⁰ Das einzige Buch, in dem das Quellenproblem zumindest angedeutet wird, ist *Wir machen Geschichte*.

¹³¹ Zu den Büchern, die den Begriff „Demokratie“ im Zusammenhang mit Kleisthenes konsequent vermeiden, gehört *Geschichte und Geschehen neu*. Vgl. dazu unten.

Auch unabhängig von den mit den kleisthenischen Reformen verbundenen Unsicherheiten ist der Kern der Neuerungen, die komplizierte Neugliederung der Bürgerschaft, für Lernende der hier zur Debatte stehenden Altersgruppe nur sehr schwer anschaulich darzustellen und in ihrer Auswirkung nachvollziehbar zu machen. In einem Teil der Schulbücher wird die Phylenreform dennoch knapp – und damit häufig nicht mehr ganz nachvollziehbar¹³² – oder aber auch sehr ausführlich¹³³ – und damit sehr kompliziert – dargestellt. Andererseits wird Kleisthenes auch gerne zum Anlass genommen, die Funktionsweise der Demokratie bzw. ihre grundlegenden Institutionen und deren Zusammenwirken zu erläutern, wobei die Phylenreform stark oder ganz in den Hintergrund treten kann. Dabei werden nicht selten spätere Elemente – etwa die Erlösung des Rates – in die kleisthenische Zeit zurückprojiziert.

Die Geschichte der Demokratie endet im Allgemeinen mit der Einführung der **Diäten** durch Perikles, wobei in diesem Zusammenhang häufig von „Vollendung“ der Demokratie die Rede ist. Auf die vorangehenden, mit dem Namen des Ephialtes verbundenen Veränderungen, die in den Quellen als entscheidender Durchbruch angesehen werden, wird manchmal, aber nicht sehr häufig hingewiesen.¹³⁴ Die Wirkung militärischer Veränderungen – also der gestiegenen Bedeutung der Flotte und damit der Rudermannschaften – in und nach den Perserkriegen wird gelegentlich,¹³⁵ aber nicht regelmäßig thematisiert. Dies entspricht einer generellen Tendenz: Untersucht man die Schulbücher daraufhin, welche **Ursachen** sie für die Demokratieentstehung angeben, so fällt auf, dass soziale Aspekte sowie das bewusste Streben nach einer gerechteren Ordnung und der Mitsprache breiterer Schichten dominieren, während äußere oder militärische Faktoren eher schwach akzentuiert sind.¹³⁶ Dies gilt allerdings für die Gruppen II und III in deutlich stärkerem Maße als für die Gruppe I, wo derartige Aspekte noch am ehesten angesprochen werden.

¹³² So z.B. in *Expedition Geschichte*: „Den entscheidenden Vorstoß in Richtung Demokratie gab Kleisthenes. 508 v. Chr. führte er eine Neueinteilung der Wahlbezirke durch. Bei Abstimmungen in der Volksversammlung hatten die Adligen nun keine Möglichkeit mehr sich Wählerstimmen zu sichern. Das Volk (Demos) wurde dadurch unabhängig in seinen Entscheidungen. So war der Weg zur Volksherrschaft (Demokratie) frei geworden.“ (S.75).

¹³³ Z.B. in *Historia*, wo die Ausführungen zur kleisthenischen Neuordnung folgendermaßen eingeleitet werden: „Wir müssen genau hinsehen wie bei einer Geometriaufgabe.“ (S.88).

¹³⁴ Der Name des Ephialtes wird dabei nicht unbedingt genannt, es finden sich auch Zuschreibungen der Reform an Perikles. In diesem Punkt sind Vereinfachungen jedoch sicherlich sinnvoll.

¹³⁵ Deutlich in *Geschichtsbuch*, *Wir machen Geschichte*, *Zeit für Geschichte*, *Treffpunkt Geschichte*, *Expedition Geschichte*, indirekt über die Quellenauswahl in *Rückspiegel*.

¹³⁶ Am ehesten werden noch für die solonischen Reformen solche Gründe geltend gemacht. Hier wird z.B. auf die Auswirkungen des Übergangs zur Hoplitentaktik bzw. auf die Gefahr der militärischen Schwächung durch eine Verarmung zu großer Bevölkerungsteile verwiesen (z.B. in *Unser Weg in die Gegenwart*, *Anno*, *Wir machen Geschichte*, *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *Horizonte*, *Geschichte und Gegenwart*). Gelegentlich, aber seltener, werden militärische Aspekte für Kleisthenes genannt (*Wir machen Geschichte*, *Zeit für Geschichte*, *Horizonte*).

Wenn, so lässt sich zusammenfassend feststellen, von Demokratie gesprochen wird, ist die Demokratie des 5. Jahrhunderts gemeint. Hinweise auf die Entwicklung nach dem Tod des Perikles finden sich nur in zwei Büchern: *Durchblick* beinhaltet einen Zeitstrahl, in dem für das Jahr 404 v. Chr. der Verlust der athenischen Machtposition und das Ende der Demokratie angesetzt sind. In *Wir machen Geschichte* wird im Darstellungstext abschließend auf die oligarchischen Putsche der Jahre 411 und 404 v. Chr. sowie auf die Restituierung der Demokratie im Jahre 403 eingegangen, die aber als defizitär beschrieben wird: „Als die Athener schließlich 403 v. Chr. die Demokratie wiedereinrichteten, geschah dies allerdings in deutlich veränderter Form: die Volksversammlung verlor nun wichtige Zuständigkeiten an andere Einrichtungen, vor allem das Recht, Gesetze zu erlassen und Gerichtsentscheidungen zu fällen.“¹³⁷ Mit diesem Satz sind die weiterhin große Bedeutung der Volksversammlung im 4. Jahrhundert sowie die Möglichkeiten bürgerlicher Partizipation über die Volksgerichte, Nomotheten und den Rat der 500 allerdings unzureichend umschrieben. Mittlerweile ist die Frage, ob die Demokratie des 4. Jahrhundert v. Chr. „Vollendung oder Verfall einer Verfassungsform“¹³⁸ darstellt, in der Forschung ohnehin stark in die Diskussion geraten. Die früher häufig abwertende Darstellung dieser Phase ist mittlerweile stark korrigiert worden.¹³⁹ In den untersuchten Schulbüchern hat dies freilich noch keinen Niederschlag gefunden.

Generell fällt bei der Darstellung der Demokratieentwicklung auf, dass nur in vier Büchern – drei davon aus der Gruppe I – auf die schwierige **Quellenlage** hingewiesen wird,¹⁴⁰ was sich auch dann nicht in allen Fällen in der Darstellung der einzelnen Maßnahmen und Reformen niederschlägt: Auf die Ungesicherheit bestimmter Fakten wird trotz aufwändiger Methodenseiten keineswegs zwangsläufig aufmerksam gemacht.¹⁴¹ Der größte Teil der Bücher gibt ohnehin keinerlei Hinweise auf Unsicherheiten und Kontroversen, sondern präsentiert die dargestellten Fakten als zweifelsfrei gesichert.

Markant ist außerdem die hohe Zahl an **Fehlern und Ungenauigkeiten**. Dies gilt auch dann, wenn man konzidiert, dass ein Verschwimmen der zeitlichen Ebenen bei der Reduktion dieser komplizierten Materie schwer zu vermeiden ist. Alle problematischen Stellen im Einzel-

¹³⁷ *Wir machen Geschichte*, S.112.

¹³⁸ So der Untertitel eines von Walter Eder herausgegebenen Sammelbandes zur athenischen Demokratie des 4. Jahrhunderts (Eder 1995).

¹³⁹ Vgl. z.B. Eder 1995 oder Bleicken 1987. Zur Demokratie des 4. Jahrhunderts vgl. insbesondere auch Hansen 1995.

¹⁴⁰ Am ausgeprägtesten in *Wir machen Geschichte*, teilweise in *Geschichte und Geschehen neu*. In *Horizonte und Geschichte konkret A* wird im Zusammenhang mit einer ausführlichen Quellenarbeit zu Solon auf die – u.a. durch den zeitlichen Abstand bedingten – Schwierigkeiten bei der Interpretation hingewiesen.

¹⁴¹ Das gilt speziell für *Horizonte* und *Geschichte konkret A*.

nen aufzuzählen, erscheint weder möglich noch sinnvoll, stattdessen sei hier lediglich ein – recht prägnantes – Beispiel zitiert. Es handelt sich um ein fiktives Kurzreferat, das jedoch die zentrale Informationsquelle zur Demokratie überhaupt darstellt und als solche auch zum Gegenstand reproduktiver Arbeitsaufträge gemacht wird:

„Sabine und Jörg informieren ihre Klasse in einem Kurzreferat über die Entwicklung der Demokratie in Athen:

„In der Frühzeit herrschten in Athen und in den übrigen Stadtstaaten Könige, das nennt man Monarchie. Gegen Ende des 8. Jahrhunderts verloren sie ihren Einfluss und eine Gruppe von Adligen (= Aristokraten) übernahm die höchsten Ämter als Priester, Richter oder Heerführer. Immer häufiger kam es vor, dass sich Einzelne als Tyrannen an die Spitze stellten und alleine regierten. Allmählich verschwand im Laufe des 6. Jahrhunderts auch diese Herrschaftsform. Es kam dann zu Auseinandersetzungen zwischen denjenigen, die eine stärkere Beteiligung des Volkes (= Demokratie) in der Politik wünschten, und denen, die eine kleine ausgewählte Gruppe (= Oligarchie) an der Spitze haben wollten. Solon, ein adliger Politiker, verbesserte 594 v. Chr. in Athen die Lage der einfachen Leute und begrenzte die Macht der Aristokraten: Verschuldete Bauern wurden aus der Sklaverei freigekauft und erhielten ihr Land zurück. Die Schulden galten als erlassen und es wurde verboten, dass künftig jemand wegen seiner Schulden in die Sklaverei verkauft wird. Politische Ämter und Rechte richteten sich nach dem Einkommen. So konnten letztendlich doch wieder nur die Reichen Politik machen!

Perikles war ab 443 v. Chr. der führende Mann in Athen. Er ließ den Verdienstausschuss zahlen, damit alle Männer von Athen ungefähr jede Woche einmal an der Volksversammlung teilnehmen konnten. In den griechischen Stadtstaaten hielt man die Versammlungen meistens in den großen Theaterbauten ab.

Übrigens durften sich damals Sklaven, Frauen und in Athen lebende Fremde in keinem Fall politisch betätigen.“

Auffällig sind hier u. a. die starke Konzentration auf – inhaltlich nur in sehr geringem Maße gefülltes – begriffliches Wissen,¹⁴² die falsche zeitliche Reihung,¹⁴³ die Vervielfachung der Tyrannis,¹⁴⁴ die ahistorische Rückprojektion des Gegensatzes zwischen Oligarchen und Demokraten, die fehlerhafte Angabe, Volksversammlungen seien meist in den Theatern abgehalten worden, sowie ganz generell die starke Verknappung, die kaum mehr eine Auseinandersetzung mit den angesprochenen Phänomenen ermöglicht.

Daneben gibt es allerdings auch viele Bücher, in denen von einer ausgesprochen fundierten fachwissenschaftlichen Basis ausgegangen wird.¹⁴⁵ Überhaupt dürfen die bisher herausgearbeiteten – häufig problematischen – Tendenzen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Variationsbreite innerhalb des Korpus recht groß ist. Im Folgenden soll deswegen auf zwei ausgewählte, sehr unterschiedliche Varianten genauer eingegangen werden. Dabei lässt sich zum einen das bisher Gesagte noch einmal zusammenfassend vertiefen, zum anderen lassen sich alternative Zugangsweisen andeuten.

¹⁴² Monarchie, Aristokraten, Tyrannen, Oligarchie, Demokratie.

¹⁴³ Die Tyrannis wird hier vor Solon angesetzt, was auch innerhalb des Textes zu Widersprüchen bei den Zeitangaben führt.

¹⁴⁴ Von einer immer häufiger werdenden Tyrannis kann trotz intensiver adeliger Rivalität für Athen wohl kaum die Rede sein.

¹⁴⁵ Hier handelt es sich v.a. um die Bücher der Gruppe I, die unter Heranziehung althistorischer Expertise erarbeitet wurden, zu nennen wären insbesondere *Geschichtsbuch*, *Rückspiegel*, *Wir machen Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*, im Allgemeinen auch *Forum Geschichte*.

7.3.1.2. Varianten: Unterschiedliche Einzelbeispiele

Zeiten und Menschen: Geschichte des Fortschritts

In dem nordrhein-westfälischen Gymnasialbuch *Zeiten und Menschen* realisiert sich eine geradezu teleologische Sicht auf die Entwicklung der attischen Demokratie in besonders prägnanter Weise. Bereits zu Anfang der Doppelseite, die mit „Die Entwicklung der Demokratie in Athen von 700 v. Chr. bis zum Tod des Perikles 429 v. Chr.“ überschrieben ist, werden Leitaspekte formuliert, darunter: „Der Weg zur Demokratie in Athen mit seinen Erfolgen und Misserfolgen“¹⁴⁶.

Die einzelnen Textabschnitte sind mit folgenden Unterüberschriften versehen:

„Um 700 v. Chr.: Adels herrschaft vertreibt die Könige“

„100 Jahre später: Solon schafft den Einstieg in die Demokratie“

„561 v. Chr.: Tyrannen stoppen die Entwicklung zur Demokratie“

„507 v. Chr.: Warum will Kleisthenes zurück zur Demokratie?“

„443 v. Chr.: Perikles vollendet die Demokratie“¹⁴⁷

Die Entwicklung von der Monarchie bis zu Solon wird mit folgendem Schaubild (Abb. 7.2.) verdeutlicht, das die Schüler in ihrem Heft selbst vervollständigen sollen, indem sie eintragen, „wer in welcher Staatsform mitbestimmen durfte und wer nicht.“¹⁴⁸

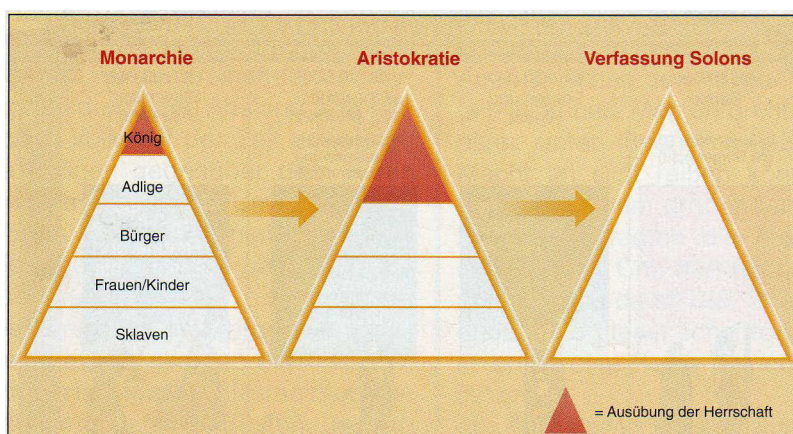


Abb. 7.2.: Schaubild aus „Zeiten und Menschen“, S. 156

In den Überschriften wie in dem Schaubild schlägt sich die Vorstellung einer zielgerichteten Entwicklung hin zur Erweiterung der politischen Partizipation und Schaffung einer Demokra-

¹⁴⁶ *Zeiten und Menschen*, S.154.

¹⁴⁷ Abschnittsüberschriften aus *Zeiten und Menschen*, S.154f.

¹⁴⁸ *Zeiten und Menschen*, S.156.

tie nieder, die auch im Text, der wegen seiner Länge hier nicht in vollem Umfang wiedergegeben wird, entsprechend umgesetzt ist. Folgende Merkmale der Darstellung verdienen besondere Beachtung.

1. Der Zeitpunkt, ab dem von einer Demokratie gesprochen werden kann, verschwimmt in *Zeiten und Menschen* in spezifischer Weise. So ist in Überschrift wie im Text die Rede davon, dass Solon den „Einstieg in die Demokratie“ schaffte, während die Reformen des Kleisthenes dann mit den Worten kommentiert werden: „Das war etwas völlig Neues. / Die Demokratie war geboren.“¹⁴⁹ Andererseits will Kleisthenes nach Ausweis der Überschrift bereits „zurück zur Demokratie“, die also offenbar bereits existiert hat. Hier werden Tendenzen sichtbar, der Demokratie bzw. dem demokratischen Gedanken eine *stete Präsenz jenseits aller historischen Entwicklung* zuzuschreiben und dementsprechend die Entstehung der Demokratie als schrittweise Verwirklichung eines grundsätzlich gegebenen Prinzips zu verstehen.

2. Dementsprechend deuten die Autoren wichtige Stadien der innerathenischen Entwicklung vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der *schrittweisen und gezielten Erweiterung der politischen Partizipation* bis hin zu dem Punkt, der als „Vollendung“ bzw. „Höhepunkt“ der Demokratie angesehen wird. Die solonischen Maßnahmen werden in diesem Zusammenhang als Einführung „eine[r] neue[n] Ordnung“¹⁵⁰ interpretiert. Die Tyrannis wird als vorübergehende Unterbrechung einer machtvollen Entwicklung gesehen. Dementsprechend wird nur vom ersten der insgesamt drei Versuche des Peisistratos berichtet, die Macht in Athen an sich zu reißen.¹⁵¹ Indem infolgedessen auf die inneraristokratischen Rivalitäten kaum, auf die panhellenischen Verstrickungen gar nicht eingegangen wird, erscheint die Errichtung der Tyrannis mehr als ein „Unfall“, verursacht durch eine List, und weniger als ein strukturelles Phänomen. In der Tat dient die Tyrannis, besonders der Söhne des Peisistratos, vor allem als Negativfolie für die Demokratie: „Die Bürger Athens, die zur Zeit des Peisistratos die Tyrannis für durchaus erträglich gehalten hatten, begannen nun mehr und mehr diese

¹⁴⁹ *Zeiten und Menschen*, S.155.

¹⁵⁰ *Zeiten und Menschen*, S.154.

¹⁵¹ Peisistratos wurde zweimal vertrieben, erst der dritte Versuch führte zur Errichtung einer stabilen Herrschaft. Beim ersten Versuch soll er sich selbst verwundet haben, um sich die Leibwache bewilligen zu lassen, mit deren Hilfe er dann die Akropolis besetzte, doch konnte er sich gegen seine adligen Rivalen nicht durchsetzen. Im Anschluss an einen Wechsel der Allianzen im athenischen Adel konnte er dann zurückkehren, doch war das Bündnis mit dem Alkmeoniden Megakles nicht von Dauer. Nachdem er und seine Söhne sich im Exil Unterstützung in verschiedenen griechischen Städten gesichert hatten, eroberte er Athen schließlich von außen. Vgl. Herodot I 59-64 und Aristoteles AP 13-15.

zu hassen. Tyrannei wird bis in die heutige Zeit als eine der schlimmsten Formen der Unterdrückung und des Machtmissbrauchs bezeichnet. Die Bürger Athens waren die Tyrannis leid und wollten wieder mehr Rechte haben.¹⁵² Kleisthenes wird dann die Schaffung einer in sich geschlossenen demokratischen Verfassung zugeschrieben, wobei die beschriebenen Einzelelemente – etwa die Losung der Ratsmitglieder oder des Prytanen – z.T. eigentlich späteren Ursprungs sind. Die Darstellung bricht mit dem „Höhepunkt der Demokratie in Athen“ nach der Einführung der Diäten durch Perikles ab. Über die weitere Entwicklung oder die Abschaffung der Demokratie im Jahr 322 v. Chr. erfahren die Schüler nichts.

3. Eingebunden ist die Darstellung der Demokratieentwicklung in einen dezidiert **wertenden Gesamtzusammenhang**, der auf der folgenden Methodendoppelseite deutlich expliziert wird: Den Schülern werden hier Quellenauszüge zu Solon, Peisistratos, Kleisthenes und Perikles zur Verfügung gestellt, die sie anhand bestimmter Schritte bearbeiten sollen. Zuvor wird die Textquelleninterpretation als Methode eingeführt und folgendermaßen beschrieben:

„1. Schritt: Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdaussagen

In zwei Quellentexten kommen die handelnden Personen selbst zu Wort. In drei Texten wird über Personen geschrieben. Erklärt, warum man zwischen Selbst- und Fremdaussagen unterscheiden muss, wenn man die Leistung von Personen bewerten will.

2. Schritt: Bewertung aus der Sicht der Zeit, in der die Person gelebt hat

Geht die Quellen wieder Satz für Satz durch und notiert, was ihr über die Tätigkeiten und die Charaktereigenschaften der vier Politiker aus damaliger Sicht erfährt.

3. Schritt: Bewertung aus heutiger Sicht

Unter unserer Fragestellung können wir die Leistungen historischer Personen danach bewerten, was sie für die Entwicklung zur Demokratie getan haben (siehe dazu S. 154 f.). Zum Beispiel kann man fragen: Hat die Person die Mitbestimmungsmöglichkeiten des Volkes erweitert? Hat sie für mehr oder weniger Gerechtigkeit gesorgt?¹⁵³

Auffällig ist, wie sehr Quellenkritik und historisches Verstehen hier gegenüber dem Bestreben nach Bewertung zurücktreten. Dreh- und Angelpunkt des Zugriffs auf die Quellen bzw. auf den sich in ihnen niederschlagenden historischen Prozess ist die Setzung der Demokratie als höchster Norm.

Zeiten und Menschen stellt im untersuchten Korpus den Prototyp einer teleologischen Interpretation der Demokratieentwicklung dar. Tragend ist hier nicht das Bestreben, einen sehr

¹⁵² *Zeiten und Menschen*, S.155.

¹⁵³ *Zeiten und Menschen*, S.156.

komplexen historischen Prozess zu verstehen, vielmehr geht es darum, die Ursprungsgeschichte einer politischen Form zu konstruieren, die in der Gegenwart von höchster normativer Relevanz ist. So konsequent wie hier wird dieses Muster sonst schon deshalb kaum umgesetzt, weil viele Bücher der Demokratieentwicklung weniger Raum widmen bzw. nicht so konsequent strukturieren. Als Grundstruktur scheint dieses Deutungsmuster wie oben gezeigt jedoch immer wieder auf.

„Athen auf dem Weg zur Polisgemeinschaft“: Alternative Deutungsmuster

In einigen Büchern, von denen die zwei markantesten im Folgenden genauer in Augenschein genommen werden sollen, bemühen sich die Autoren erkennbar um alternative Zugänge. *Wir machen Geschichte* behandelt die Monarchie ausschließlich im ganz Griechenland betreffenden Teil, setzt mit der politischen Situation im 7. Jahrhundert ein, stellt aber bereits die aristokratischen politischen Strukturen als Ergebnis eines Verdichtungsprozesses der Polis dar. Im weiteren Verlauf der Darstellung werden die einzelnen Themen in einem sehr umfangreichen Darstellungstext¹⁵⁴ unter Hinweis auf die Quellenproblematik auf sehr hohem, wissenschaftsorientierten Niveau abgehandelt. Von Anfang an wird die Frage aufgeworfen, warum gerade in Athen eine Demokratie entstand. Wenn es um den Beitrag einzelner Phasen zur Entstehung der Demokratie geht, wird dieser stets – teils mit Referenz auf Forschungskontroversen – in problematisierender Weise thematisiert.

Die Schwierigkeit liegt hier also nicht im inhaltlichen Bereich, sondern bei der Frage der – m. E. verfehlten – altersgemäßen Passung auf eine maximal 7. gymnasiale Jahrgangsstufe. Hinzu kommt, dass zu diesem Komplex keine Quellen angeboten werden. Alle – vielfach reproduktiv orientierten – Arbeitsaufträge beziehen sich in sehr kleinschrittiger Weise auf den Darstellungstext. Ein quellengestützter Geschichtsunterricht zum Thema Demokratieentwicklung ist jedenfalls auf dieser Basis nicht möglich, eine am Buch orientierte Erarbeitung wäre zudem sehr zeitaufwändig. Der unterrichtspraktischen Realisierung des hier gewählten Zugangs stehen somit schwere Hindernisse entgegen.

Besonderes Interesse verdient deshalb das entsprechende Kapitel in *Geschichte und Geschehen neu*, dessen Darstellungstext nach grober Schätzung nur knapp halb so umfangreich ist wie derjenige in *Wir machen Geschichte*.¹⁵⁵ Beachtenswert ist insbesondere die konsequente

¹⁵⁴ Grob geschätzt etwas über 10.000 Zeichen.

¹⁵⁵ Basierend ebenfalls auf grober Schätzung der Zeichen.

Konzentration auf den Leitgedanken, der sich bereits in der Überschrift ausdrückt: „Athen auf dem Weg zur Polisgemeinschaft“. Relativ konkret und vergleichsweise anschaulich wird die Welt der Aristokratie und der adeligen Rivalitäten geschildert und vor diesem Hintergrund die Relevanz zunehmender Rechtssicherheit, Verdichtung der Polisinstitutionen und eines wachsenden Gemeinschaftsgefühls bis hin zu Kleisthenes erläutert. Das Wort Demokratie wird konsequent vermieden. Den Schlusspunkt bildet vielmehr der Satz „Athen war dabei, zum Staat seiner Bürger zu werden.“¹⁵⁶

Auch hier ist der Darstellungstext zentrales Arbeitsmittel, da sich die Quellen allesamt auf den Sturz der Tyrannis beziehen, doch ist dieser trotz auch hier hohen Niveaus doch weniger komplex und abstrakt als im vorigen Beispiel. Die klare Konzentration auf die Entwicklung der Bürgergemeinschaft erleichtert die Reduktion und erweist sich auch für die weitere Darstellung als fruchtbar, in der der Bürger in den Mittelpunkt der Ausführungen zur Demokratie gestellt wird.¹⁵⁷ Hier sind im untersuchten Korpus die geeignetsten Ansatzpunkte zu erkennen, ein teleologisches Deutungsmuster zu überwinden und gleichzeitig die Relevanz der Entwicklung des 7. und 6. Jahrhunderts v. Chr. für die Demokratiegeschichte deutlich zu machen.

7.3.1.3. Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen wurde dargelegt, dass die Entwicklung der Demokratie in den untersuchten Büchern trotz der Kompliziertheit des Gegenstandes eine vergleichsweise große Rolle spielt – nach Gründen hierfür wird abschließend noch zu fragen sein. Die Umsetzung als Thema für den Geschichtsunterricht der Unterstufe führt jedoch zu Problemen: Auffällig sind u.a. die zahlreichen Fehler und Ungenauigkeiten, der weitgehende Verzicht auf die Erläuterung der Quellenproblematik sowie die Tendenz zu einer teleologischen Erklärung der Demokratieentstehung, die das Streben nach politischer Partizipation breiterer Schichten zurückprojiziert und die einzelnen Phasen der inneren Entwicklung Athens ex post als Schritte hin zur vollendeten Form der Volksherrschaft interpretiert. Ansatzpunkte zu einer Überwindung dieser Deutungsperspektive sind am ehesten da zu erkennen, wo die Vorgeschichte der Demokratie als Geschichte einer im Entstehen begriffenen Bürgergemeinschaft und einer zunehmenden Integration der Bürger in eine sich verfestigende Polis erzählt wird. Ein solcher

¹⁵⁶ *Geschichte und Geschehen neu*, S.95.

¹⁵⁷ Hier dürfte sich speziell auch die fachwissenschaftliche und unterrichtspraktische Doppelqualifikation des Autors Uwe Walter auswirken (vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/altegeschichte/uwalter/>, zuletzt gesehen am 13.03.07). Vgl. auch Walter 1994.

Zugang stellt jedoch hohe Ansprüche an Schüler wie Lehrer und findet sich in dieser Form nicht außerhalb der Gruppe I. Angesichts des letztlich sehr engen Rahmens, der der griechischen Geschichte im Unterricht der Sekundarstufe I gesetzt ist, stellt sich deshalb die Frage, warum eine zeitliche Differenzierung – auf die ja in vielen anderen Zusammenhängen verzichtet wird – gerade mit einem derart schwierigen Thema verknüpft wird, zumal die Demokratieentwicklung in einigen Büchern gar ausführlicher behandelt wird als die Demokratie selbst.¹⁵⁸ Bevor auf diese Frage noch einmal eingegangen wird, soll jedoch zuerst die Darstellung der entwickelten Demokratie untersucht werden.

7.3.2. Zur Darstellung der entwickelten Demokratie

7.3.2.1. Antike und moderne Demokratie

„Wenn das antike Griechenland im kanonisierten und reduzierten Geschichtsbild des heutigen bundesdeutschen Gymnasiums noch einen Platz hat, verdankt es ihn der allgemeinen Überzeugung, daß es die Wiege unserer Demokratie war.“¹⁵⁹ So eröffnete Fritz Gschnitzer einen Vortrag auf der Tagung des baden-württembergischen Landesverbandes des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Gschnitzer widmete den Vortrag der „Fremdartigkeit griechischer Demokratie“, ausgehend von der Überzeugung, der schulische Geschichtsunterricht habe „am Ende nicht die Aufgabe unser heutiges Weltbild aus der Geschichte zu bestätigen.“¹⁶⁰ Gegen eine zu einseitige Betonung der Andersartigkeit der athenischen Demokratie sind allerdings auch Einwände erhoben worden. So betonte Michel Stahl in einem Vortrag auf dem Freiburger Kongress „Alte Geschichte für Europa“ im Jahre 1995: „Wer ausschließlich die Fremdheit der griechischen Demokratie hervorhebt, läuft Gefahr, deren Rezeptionsgeschichte für ein auf mangelnder wissenschaftlicher Einsicht beruhendes Mißverständnis anzusehen. Und er geht von der modernen Demokratie in ihrem Gewordensein und ihrer gegenwärtigen Funktionsweise als fixer Größe aus.“¹⁶¹ Stahl hingegen will angesichts von ihm konstatierter innerer Probleme der modernen Demokratie mithilfe der Vergangenheit Orientierung gewinnen und präsentiert die antike Demokratie als Vorbild, das dazu verhelfen könne, etwa den „undurchdringlichen Interessenpartikularismus“ moderner Politik zu überdenken.¹⁶²

¹⁵⁸ Vg. hierzu Kapitel 6.1.1.3.1.

¹⁵⁹ Gschnitzer 1995/1986, S.412.

¹⁶⁰ Gschnitzer 1995/1986, S.431.

¹⁶¹ Stahl 1996, S.420.

¹⁶² Solche Deutungsansätze sind höchst umstritten. Vgl. z.B. Dahlheim 1998.

Welche Bedeutung man der attischen Demokratie für die Gegenwart auch zuschreibt, es kann kein Zweifel daran bestehen, dass trotz enger Bezüge große Unterschiede zwischen der antiken Demokratie und der uns vertrauten Demokratie parlamentarischen Typs existieren. Diese hervorzuheben ist deshalb so wichtig, weil die vielfach hergestellten Ursprungsbezüge, die Gleichheit der Begriffe und uns vertraute Vorstellungen vom Ablauf demokratischer politischer Prozesse dem Verständnis sonst außerordentlich hinderlich sind. So setzt Jochen Bleicken ans Ende des Darstellungsteils seines weit verbreiteten Buches zur athenischen Demokratie einen Vergleich zwischen antiker und moderner Demokratie speziell westlich-parlamentarischer Prägung. Dieser solle „einer Selbstvergewisserung dienen, die das Verständnis des antiken wie des modernen Gegenstandes erweitern und die Breite der Möglichkeiten aufzeigen kann“.¹⁶³

Nun ist mit dem Demokratiebegriff aber eine der hochrangigsten Normen der Gegenwart angesprochen, sodass sich hier ein in hohem Maße identifikationsrelevantes Feld eröffnet. Gerade auch angesichts des häufigen Auftretens im Kontext ursprungsorientierter Relevanzbezüge¹⁶⁴ stellt sich die Frage, ob die Differenzen zwischen antiker und moderner Demokratie in den Schulbüchern immer deutlich herausgearbeitet werden oder ob vielmehr antike und moderne Konzepte interferieren. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass die Lernenden möglicherweise Vorstellungen von Demokratie in den Unterricht mitbringen, die vom repräsentativen System geprägt sind, dass Missverständnisse also nahe liegen, sofern sie nicht deutlich ausgeräumt werden. Um dies im Detail untersuchen zu können, ist es zunächst erforderlich, wesentliche Unterschiede zwischen athenischer und der uns vertrauten Demokratie westlich-parlamentarischen Typs zu benennen, um anschließend die Behandlung dieser Aspekte in den Schulbüchern zu betrachten.¹⁶⁵

¹⁶³ Bleicken 1994, S.424. Vgl. zu diesem Themenkomplex insbesondere auch Finley 1987. In einer äußerst polemischen Rezension von Hansen 1995 formuliert Flaig 1997, S. 81f., extrem zugespitzt: „Das moderne Repräsentativsystem wurde nicht als Demokratie verstanden. Die amerikanischen Gründungsväter setzten es ausdrücklich der *Demokratia* entgegen. [...] Doch es kam zur Umbenennung. Ein anwachsender Teil der politischen Vor-denker bezeichnete dieses ausdrücklich nicht-demokratische System als ‚repräsentative Demokratie‘. Damit war es notwendig geworden, die Geschichte der *Demokratia* umzuschreiben: Deren Bild war so zurechtzurücken, daß es sich den Fluchtlinien der liberalistischen Geschichtsperspektive fügte. Das Ergebnis war eine der grandiosesten begrifflichen Enteignungen der Moderne. Die Demokratien wurden zu notdürftigen Vorläufern des Repräsentativsystems. Eine stattliche Menge praktizierter Demokratien wurde erst gar nicht aufgenommen in die liberale Memorialkultur. John Stuart Mill konnte bereits die *Demokratia* als ‚false‘ und ‚not a true democracy‘ bezeichnen.“

¹⁶⁴ Vgl. Abschnitt 7.1.

¹⁶⁵ Die folgenden Überlegungen lehnen sich teilweise an die Ausführungen von Bleicken an, wählen aber eine etwas andere Systematik. Einen knappen, pointierten und sehr hilfreichen Überblick über die zentralen Aspekte der attischen Demokratie, in dem die im Folgenden genannten Punkte sehr klar herausgearbeitet werden, gibt Bleicken 1995, S.339ff. Auf die Darstellung organisatorischer Einzelheiten wird im Folgenden verzichtet, detail-

7.3.2.2. Differenzen zwischen athenischer und moderner repräsentativer Demokratie

1. Bei der athenischen Demokratie handelte es sich um eine **direkte Demokratie**, in der die unmittelbare Artikulation des bürgerlichen Willens ohne Umweg über Repräsentanten angestrebt wurde und die auf der Idee bürgerlicher *Gleichheit* basierte. Zentrales Organ war die *Volksversammlung*. Für ihre Bedeutung war insbesondere entscheidend, dass nicht einfach über vorformulierte Anträge abgestimmt wurde, vielmehr konnte jeder Bürger – im Rahmen eines besonders im 4. Jahrhundert streng geregelten Verfahrens – eigene Anträge einbringen bzw. Anträge abändern. Zwar konnte stets nur ein Teil der Bürgerschaft anwesend sein,¹⁶⁶ doch stand die Volksversammlung, zu der ja jeder erscheinen konnte, für den Demos als Ganzes. An anderen politischen Aufgaben, die nicht von allen wahrgenommen werden konnten, wurde eine möglichst hohe Zahl von Bürgern beteiligt: 6000 Richter, 700 Magistrate und 500 Ratsmitglieder erledigten die öffentlichen Geschäfte. Wenn man bedenkt, dass die Zahl der erwachsenen männlichen Vollbürger für die verschiedenen Zeiträume zwischen 30.000 und 60.000 betrug,¹⁶⁷ und berücksichtigt, dass für die meisten Ämter Kontinuitätsverbote existierten und auch die Ratsmitgliedschaft nur zweimal im Leben übernommen werden durfte, dann ergibt sich ein Grad an aktiver politischer Partizipation der Bürger, den kein modernes Repräsentativsystem erreicht.

2. **Eine Regierung im Sinne einer starken Exekutive existierte in der athenischen Demokratie nicht.**¹⁶⁸ Zu den gezielten Maßnahmen, die dies verhinderten, gehörten die „*Vermassung der Behörden*“,¹⁶⁹ *Annuität* und *weitgehendes Verbot bzw. Begrenzung der Kontinuität bei Magistraturen und der Ratsmitgliedschaft* sowie die *Losung*.¹⁷⁰ Letztere betraf neben den

lierte Informationen zu institutionellen Fragen mit Schwerpunkt auf dem 4. Jahrhundert bietet Hansen 1995. Vgl. zum Folgenden auch Bleicken 1994 sowie Stüwe/Weber 2004.

¹⁶⁶ Als ausreichend galt, wie man etwa am Quorum für den Ostrakismos und auch an der Ausgestaltung der Pnyx ablesen kann, offenbar eine Teilnehmerzahl von 6000, was je nach Zeitraum und geschätzter Gesamtbevölkerung zwischen 10 und 20% der gesamten männlichen Bürgerschaft betragen haben dürfte.

¹⁶⁷ Vgl. z.B. Stüwe/Weber, S.25. Die Bevölkerungszahl des 4. Jahrhunderts v. Chr. ist mit etwa 30000 Bürgern geringer anzusetzen als die des 5. Jahrhunderts v. Chr. Schätzungen sind allerdings sehr schwierig.

¹⁶⁸ Aus moderner Sicht kann dies als Defizit empfunden werden. So moniert z.B. Schmidt-Sinns in einem sonst sehr sachkundigen und ausgewogenen Aufsatz zur attischen Demokratie im Unterricht der Sekundarstufe II: „Die Fehler und die Ruchlosigkeiten, die von den Athenern im Verlauf des Peloponnesischen Krieges begangen wurden, lassen sich wenigstens teilweise auf das Fehlen einer politischen Führung zurückführen, die eine kontinuierliche und verlässliche Politik hätte konzipieren können, wie es Perikles offenbar gelungen war. Die Defizite der direkten Demokratie werden deutlich. Von daher ist das Eintreten des Aristoteles für gemäßigte Verfassungen verständlich.“ (Schmidt-Sinns 1999, S.11).

¹⁶⁹ So Bleicken, z.B. Bleicken 1994, S.429.

¹⁷⁰ Die Losung betraf nicht nur die grundsätzliche Bestellung der betreffenden Personen, sondern oft auch innerhalb der Amtszeit die Zuweisung bestimmter Aufgaben. Seit dem 4. Jahrhundert wurde z.B. die Zuordnung der

6000 Richtern die Organe, die wir als Exekutive ansehen würden, nämlich den Rat der 500 sowie den Großteil der Magistraturen – mit charakteristischen Ausnahmen freilich, deren bekannteste die Strategie darstellt. Die Erlösung ist sicher eines der Elemente, die vor dem Hintergrund heutiger Erfahrungen am stärksten irritieren und, so Hansen, „nichts illustriert daher besser die große Kluft zwischen alten und modernen Demokratien. Wir können uns gerade noch eine Volksversammlung vorstellen, allenfalls noch ein Volksgericht, aber heutzutage würde niemand nicht einmal im Traum daran denken, einen Polizeichef oder einen Staatssekretär dadurch zu bestimmen, daß man die Namen aller Bürger, die kandidieren wollen, in einen Hut tut und aufs Geratewohl einen Namen herauszieht.“¹⁷¹ Hinzu kam die *scharfe Kontrolle* der Beamten. So erfüllten „alle Funktionäre, Ratsherren wie Beamte, [...] eher die Aufgaben von Helfern, Vermittlern und Zuträgern als von echten Verwaltungsträgern.“¹⁷² Zwar bildeten bestimmte Ämter, insbesondere die Strategie, in gewisser Weise eine Ausnahme: Doch selbst Perikles besaß seinen politischen Einfluss nicht qua seines Strategenamtes und ist nicht mit einem neuzeitlichen Regierungschef vergleichbar.

Dementsprechend ist die Idee der *Gewaltenteilung* der athenischen Demokratie fremd: „Während in der Neuzeit das Schwergewicht des institutionellen Rahmens auf die Beschränkung des souveränen Willens gelegt und also in Gewaltenteilung, qualifizierten Mehrheiten und absoluten Abrogationsverboten die größte Sicherheit gesehen wird, überwiegt in Athen die direkte Kontrolle (Dokimasie, Rechenschaft, Anklage) und die persönliche Haftung des Bürgers für alle seine Initiativen im politischen Raum, einschließlich seiner Anträge vor Volk und Rat und seiner Anzeigen gegen wirkliche oder vermeintliche Gesetzesbrecher.“¹⁷³

3. Für die modernen Demokratien mit ihren Parteiensystemen ist die Anerkennung von **Gruppeninteressen** konstitutiv,¹⁷⁴ in der athenischen Demokratie wurden diese hingegen nach Möglichkeit ausgeschaltet. Speziell die *Losung* verhinderte Absprachen und Parteibildungen, und in der Tat verband Aristoteles die Losung in besonderem Maße mit der Demokratie.¹⁷⁵ Lokale Sonderinteressen wurden durch die *Phylenordnung* ausgeschaltet. Letztlich

Richter zu den jeweiligen Verfahren täglich durch Los bestimmt. Innerhalb des Rates wurden die Prytanen sowie der *epistates* erlost. Vgl. z.B. Hansen 1995, S.187ff. und S.255ff.

¹⁷¹ Hansen 1995, S.238.

¹⁷² Bleicken 1994, S.430.

¹⁷³ Bleicken 1994, S.433.

¹⁷⁴ Positionen wie die am Anfang von Abschnitt 7.3.2. zitierte von Michael Stahl, die Partikularinteressen negativ definieren und die Antike dementsprechend als Vorbild präsentieren, übersehen, dass es sich hier um eine grundsätzliche Systemdifferenz handelt.

¹⁷⁵ Vgl. Aristoteles Politik 1294b: „Ich meine das in dem Sinn, wie es demokratisch zu sein scheint, die Ämter durch das Los zu wählen, sie aber durch Wahl zu bestimmen eben oligarchisch; und demokratisch scheint zu

zählte die Position, die sich auf der Basis der Debatte innerhalb der Gesamtbürgerschaft durchsetzte.

4. Die antike Demokratie unterscheidet sich von der Demokratie der Bundesrepublik Deutschland darin, dass Bürgerinnen keine politischen Rechte besaßen und dass die **Sklaverei** existierte, die generell mit weitgehender Rechtlosigkeit verbunden war.¹⁷⁶ Für die demokratischen Konzeptionen der Antike spielte anders als für die Moderne die Idee der **Menschenrechte** keine Rolle, schon gar nicht in ihrer Universalität. In der Sklaverei wurde dementsprechend kein Widerspruch zur Demokratie gesehen. Zwar sind die Fragen, ob sich die Demokratie positiv auf die Lage der Sklaven auswirkte¹⁷⁷ und in welchem Maße das demokratische System die Arbeit von Sklaven voraussetzte,¹⁷⁸ umstritten. Auf die Idee, Sklaven politische Mitsprache zu gewähren, wäre jedoch sicher kein athenischer Bürger gekommen, widersprach dies doch der Institution der Sklaverei ganz grundsätzlich, und für Metöken oder Bürgerinnen gilt ganz Ähnliches. Dies hat der athenischen Demokratie den Vorwurf eingetragen, das demokratische Prinzip nicht konsequent realisiert zu haben. Doch wäre es ahistorisch, für die Antike und die Moderne unterschiedliche Grade der Verwirklichung ein und derselben demokratischen Idee anzusetzen. Die Differenz ist weit grundsätzlicherer Natur. In diesem Sinn nimmt z.B. Bleicken dezidiert Stellung:

„Das politische Recht war an die Waffenfähigkeit, also an den Mann gebunden, jede Stadt war ein in sich geschlossener Rechtskreis, in den ein Fremder nicht einfach eintreten konnte, und das Institut der Sklaverei, das seine Quelle in der Kriegsgefangenschaft hatte, ist die Konsequenz einer Stufe des Völkerrechts, in der alle Staaten scharf voneinander abgeschottet sind und im Krieg alles, was dem Feind in die Hände fällt, Kriegsbeute ist und ihm zur Verfügung steht. Die Athener konnten nicht aus ihrer Zeit herauspringen, und es gab für sie folglich nicht jenen [...] ‚logischen Endpunkt‘ der Demokratie, weil er darin gar nicht angelegt war. Das Ziel war sehr viel begrenzter. Es lag in der Übertragung des politischen Rechts an alle männlichen Bewohner Attikas, die

sein, daß dies nicht von einer Vermögensklasse abhängt, hingegen oligarchisch, daß dies doch im Hinblick auf eine Vermögensklasse geschieht. Aristokratisch demnach und politieartig ist es, aus beiden je eines herauszunehmen, einerseits aus der Oligarchie, daß man die Ämter wählbar macht, andererseits aus der Demokratie, daß dies nicht von einer Vermögensklasse abhängt.“ (Übersetzung F. Schwarz). Vgl. aber Arist. Pol. 1300a. 31ff.

¹⁷⁶ Darüber hinaus besaßen auch die Metöken keine politischen Rechte, doch ist auch heute die Staatsbürgerschaft Voraussetzung für die volle politische Partizipation.

¹⁷⁷ Die Frage nach der Härte der Sklaverei in Athen und den Auswirkungen der Demokratie wird nicht einheitlich beantwortet. Eine sehr sorgfältige und differenzierte Darstellung der Quellenlage mit einem eher kritischen Urteil bei Klees 1998, S.355ff. Die Position, dass sich die Demokratie deutlich negativ auf die Haltung der Bürger gegenüber Sklaven und Metöken auswirkte, vertritt sehr zugespitzt Flaig: „Die Abgrenzung von den Metöken, den freien Einwohnern Attikas ohne Bürgerrecht, und vor allem von den Sklaven, war für das Selbstverständnis der ärmeren Athener von erstrangiger Bedeutung. Direkte Demokratien sind in weit höherem Maße auf Normkonformität und auf Identifizierung ihrer Bürger mit der gesamten Bürgerschaft angewiesen als Repräsentativsysteme mit ohnehin schwacher Partizipation, welche multikulturelle Gemengelagen besser verkraften. Die hohe Identifizierung ist erkaufte um eine rigorose Ausschließung der anderen. Je härter die demokratische Bürgeridentität, desto unerbittlicher der Ausschluß der anderen und desto virulenter das Bedürfnis, sich von diesen abzugrenzen. Insofern war die Sklaverei in dem Maße symbolisch notwendig, in dem die athenische Bürgerschaft ökonomisch und sozial ungleich war.“ (Flaig 1997, S.93). Eine andere Position vertritt Angela Pabst (vgl. z.B. Pabst 2002)

¹⁷⁸ Vgl. hierzu Rhodes 2003, S.46ff.

nicht Sklaven oder Metöken waren, also auch an die Ärmsten. Diesen Endpunkt haben die Athener nicht nur angestrebt, sondern erreicht [...] Man hat nicht viel von Athen verstanden, wenn man in das Klagelied von der athenischen Demokratie als der Herrschaft einer Elite einstimmt.¹⁷⁹

7.3.2.3. Schulbuchuntersuchung

Tabelle 7.6. gibt einen Überblick über das Vorkommen von Gegenwartsbezügen in den Kapiteln zur entwickelten Demokratie und differenziert zwischen relationalen Bezügen und Vergleichen.¹⁸⁰ Mindestens ein Gegenwartsbezug ist in 30 Büchern zu finden.¹⁸¹

	Relationaler Bezug (einer oder mehrere)	Vergleich (einer oder mehrere)
1. Unser Weg in die Gegenwart		X
2. Geschichtsbuch		X
3. Anno		
4. Rückspiegel	X	
5. Historia		
6. Geschichte und Geschehen alt		X
7. BSV	X	X
8. Wir machen Geschichte	X	X
9. Zeiten und Menschen	X	X
10. Zeit für Geschichte		X
11. Forum Geschichte	X	X
12. Das waren Zeiten		
13. Geschichte und Geschehen neu		X
14. Horizonte		X
15. von ... bis		X
16. Treffpunkt Geschichte		X
17. IGL		X
18. Reise in die Vergangenheit		
19. Geschichte konkret A	X	X
20. Expedition Geschichte		X
21. Zeitreise alt		X
22. Geschichte und Gegenwart		
23. Geschichte plus		
24. Geschichte kennen und verstehen	X	X
25. Entdecken und Verstehen		X
26. Geschichte real		
27. Geschichte konkret B	X	X
28. Zeitreise neu	X	X
29. Begegnungen	X	X
30. ZeitRäume	X	X

¹⁷⁹ Bleicken 1994, S.356f.

¹⁸⁰ Auftaktseiten und Schlusszusammenfassungen wurden hier nicht berücksichtigt.

¹⁸¹ Ursprungsbezüge spielen besonders zur Begründung der Bedeutung eines Themas eine Rolle und sind deshalb auf Auftakt- und Abschlusseiten sehr präsent. Vergleiche sind oft Bestandteil von Arbeitsaufträgen und dominieren im Kontext der konkreten Erarbeitung des Gegenstandes.

	Relationaler Bezug (einer oder mehrere)	Vergleich (einer oder mehrere)
31. Durchblick	X	X
32. Trio	X	
33. Terra	X	X
34. Damals heute morgen	X	X
35. Doppelpunkt	X	X
36. WZG	X	
37. Quer		
38. Zeitlupe	X	X
Summe	18	27

Tabelle 7.6.: Gegenwartsbezüge in den Ausführungen zur entwickelten Demokratie

Bei den relationalen Bezügen handelt es sich im Wesentlichen um **Ursprungsbezüge**, die die Vorstellung eines Kontinuitätszusammenhangs implizieren und sich im Allgemeinen auf die Demokratie als Ganze, nur ausnahmsweise auf einzelne Aspekte beziehen.¹⁸² So finden sich – ob in Überschriften oder Darstellungstexten – Formulierungen, in denen von der ersten Demokratie,¹⁸³ den Anfängen,¹⁸⁴ der Wiege,¹⁸⁵ der Erfindung,¹⁸⁶ der Entstehung¹⁸⁷ oder dem Beginn¹⁸⁸ der Demokratie die Rede ist. Auch von der Vorbildhaftigkeit bzw. Vorbildwirkung der attischen Demokratie ist zu lesen,¹⁸⁹ ein Bezug auf Europa wird gelegentlich hergestellt.¹⁹⁰ Kaum jemals werden allerdings Vermittlungswege angesprochen.¹⁹¹ Wie man sich den Kontinuitätszusammenhang zwischen antiker und moderner Demokratie vorzustellen hat, bleibt also offen.

Die **Vergleiche** zielen auch beim Thema Demokratie vorwiegend auf Unterschiede ab.¹⁹² Ins Auge gefasst werden sowohl Details – z.B. Diäten, Größe des Gebiets, politisch Berechtigte – als auch das politische System als Ganzes. In insgesamt elf Büchern wird in allgemeiner und

¹⁸² So in *Rückspiegel*, wo die Möglichkeit angesprochen wird, die Tagegelder als „Vorläufer der heutzutage an unsere Parlamentsabgeordneten gezahlten Diäten“ zu verstehen (S.118). In *BSV* ist weniger von der Demokratie als vielmehr von den ersten Diskussionen über die Machtverteilung im Staat die Rede.

¹⁸³ *Wir machen Geschichte, Geschichte konkret A, Zeitreise neu, Begegnungen*, ähnlich: *Durchblick*.

¹⁸⁴ *Zeiten und Menschen, Durchblick, Trio, Terra, WZG*.

¹⁸⁵ *Geschichte kennen und verstehen, Doppelpunkt*.

¹⁸⁶ *Forum Geschichte, Geschichte konkret B, Durchblick, Zeitlupe*.

¹⁸⁷ *ZeitRäume*.

¹⁸⁸ *Damals-heute-morgen*.

¹⁸⁹ *Durchblick*.

¹⁹⁰ *Forum Geschichte, Treffpunkt Geschichte, Begegnungen*.

¹⁹¹ Die markanteste Ausnahme bildet *Treffpunkt Geschichte* in der Schlusszusammenfassung: „Die Verhältnisse des 5. und 4. Jh.s v. Chr. in Athen waren einzigartig, denn bis ins 20. Jh. hinein wurden die meisten Staaten in Europa von Königen beherrscht, und an den Staatsgeschäften wurden in der Regel nur Männer von vornehmer Herkunft und Reichtum beteiligt. Ohne die Erfahrungen der Griechen, die uns vor allem durch die Schriften der Dichter, Philosophen und Historiker überliefert wurden, wären die Europäer im 18. und 19. Jh. vielleicht nicht auf den Gedanken gekommen, Könige durch vom Volk gewählte Parlamente bzw. Regierungen zu ersetzen.“ (S.32).

¹⁹² Eine Ausnahme stellt z.B. *Zeitreise alt* dar, wo nach Gemeinsamkeiten UND Unterschieden gefragt wird.

expliziter Form auf die grundsätzliche Verschiedenheit antiker und moderner Demokratie eingegangen, dabei werden auch die Begriffe „direkte“ und „repräsentative“ Demokratie häufig eingeführt.¹⁹³ Die Differenz beider Systeme wird also nicht eben selten, aber eben nur in knapp 30% der untersuchten Bücher ausdrücklich erläutert. Dies ist nicht eben viel, zumal wenn man bedenkt, dass Schüler dieser Altersstufe je nach Bundesland und Lehrplan u. U. kaum Vorkenntnisse über das politische System der Bundesrepublik Deutschland mitbringen.

Zur Beantwortung der Frage, ob Athen wirklich als direkte Demokratie präsentiert wird und ob bzw. in welcher Weise sich das Konzept der repräsentativen Demokratie auf die Darstellung auswirkt, genügt die Referenz auf explizite Gegenwartsbezüge dieser Art ohnehin nicht. Nötig ist vielmehr die Analyse relevanter Inhaltselemente. Ausgehend von den in Abschnitt 7.3.2.3. angestellten Überlegungen sollen folgende Fragen einer genaueren Untersuchung unterzogen werden:

1. Wie wird das **institutionelle Gefüge** der athenischen Demokratie dargestellt? Ist der Charakter der direkten Demokratie mit starker bürgerlicher Beteiligung und schwacher Regierung abgebildet oder wird er von modernen Vorstellungen überlagert?
2. Wie gehen die Schulbücher mit dem uns heute unvertrauten System der **Erlosung** von Magistraten, Richtern und Ratsmitgliedern um? Kommt dieses Element deutlich zum Ausdruck? Wird es in seiner Funktion erklärt und wenn ja, dann wie?
3. In welchem Umfang wird die athenische Demokratie als **unvollkommene Demokratie** dargestellt? Hier wird u.a. danach gefragt, wie mit dem Problem des *Ausschlusses großer Bevölkerungsteile* von der politischen Partizipation umgegangen wird.

7.3.2.3.1. Institutionelles Gefüge

Die Geschichte der athenischen Demokratie als Geschichte ihrer Institutionen zu schreiben hat eine lange Tradition und wurde besonders auch in der deutschen Altertumswissenschaft

¹⁹³ *Geschichtsbuch, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Geschichte kennen und verstehen, Zeitreise neu, Begegnungen, Durchblick*. Einen umfassenderen Vergleich athenischer und bundesrepublikanischer Verfassung bietet *Unser Weg in die Gegenwart*. Gegenübergestellt werden hier jedoch eher Einzelaspekte (Beteiligung, Entscheidungsbereich des Volkes, Regierungsspitze, Beamte, Richter). Die grundlegende Systemdifferenz wird, auch wenn Unterschiede durchaus angesprochen sind, nicht deutlich bzw. eher verschleiert.

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gepflegt.¹⁹⁴ In der aktuelleren Forschung propagiert z.B. Mogens Hansen einen dezidiert institutionenkundlichen Ansatz,¹⁹⁵ was nicht unwidersprochen geblieben ist.¹⁹⁶ Wie auch immer man hier Stellung bezieht, auf eine Erläuterung grundlegender Funktionsweisen der attischen Demokratie können Schulbuchautoren wohl kaum verzichten. Und ob in Gestalt ausführlicher Erläuterungen zu den verschiedenen Gremien, stärkerer Konzentration auf die Volksversammlung oder in Form von konkretisierenden fiktiven Erzählungen: Aussagen über die institutionelle Struktur spielen überall eine zentrale Rolle. Zur Beantwortung der Frage, ob der Charakter der direkten Demokratie dabei auch zum Ausdruck kommt, sind verschiedene Schulbuchelemente und Einzelaspekte zu berücksichtigen. Analysiert wird zunächst die Darstellung des Institutionengefüges in den darstellenden Textelementen, wobei speziell darauf geachtet wird, wie die Volksversammlung und ihr Verhältnis zum Rat und zu den Magistraten beschrieben werden, zu den Organen also, die wir heute am ehesten als Exekutive bezeichnen würden. Anschließend wird untersucht, welche Rolle Perikles – der beherrschenden Einzelperson also – zugeschrieben wird. Schließlich werden die Schaubilder, in denen das politische System Athens graphisch dargestellt wird, einer genaueren Betrachtung unterzogen.

Die Institutionen in den Darstellungstexten

Betrachtet man die Rolle, die die Volksversammlung in den *Darstellungstexten* spielt, so lässt sich feststellen, dass alle Bücher auf sie eingehen, allerdings in durchaus unterschiedlicher Ausführlichkeit und Ausprägung. Einige Autoren stellen sie in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen zur Demokratie und widmen ihr ausführliche Abschnitte, die teilweise den Charakter kleinerer Kapitel haben.¹⁹⁷ Auch in denjenigen Büchern, die eine Annäherung an die Demokratie mittels eines personifizierenden erzählenden Verfasser-textes anstreben, kommt die zentrale Bedeutung der Ekklesia oft sehr deutlich zum Ausdruck: Dies gilt insbesondere dann, wenn der Besuch eines Bürgers in der Volksversammlung geschildert wird,¹⁹⁸ deren Ablauf und Entscheidungskompetenzen damit konkret fassbar werden.¹⁹⁹ Vielfach wird auch im Darstellungstext auf die umfangreichen Kompetenzen bzw. die zentrale Rolle der Volksversamm-

¹⁹⁴ Zur institutionenkundlichen Erforschung der attischen Demokratie vgl. Rhodes 2003, S.34ff.

¹⁹⁵ Vgl. insbesondere Hansen 1995.

¹⁹⁶ Zur Debatte vgl. z.B. Rhodes 2003, S.42ff.

¹⁹⁷ Letzteres gilt besonders für *Wir machen Geschichte* und *Horizonte*.

¹⁹⁸ Gelegentlich geht es auch um einen fiktiven Rundgang durch Athen, bei dem nicht nur Pnyx, sondern auch Agora u.a. abgesprochen werden (z.B. *Forum Geschichte, Entdecken und Verstehen*).

¹⁹⁹ Recht deutlich in *Geschichte und Geschehen alt, Geschichte und Geschehen neu, Trio, WZG*.

lung aufmerksam gemacht.²⁰⁰ Die Fälle sind insgesamt nicht zahlreich, in denen die Volksversammlung so gering akzentuiert wird oder ihre Kompetenzen in einer Weise dargestellt werden, dass sie im Darstellungstext tatsächlich in den Hintergrund tritt.²⁰¹

Auch die *Volksgerichte* kommen in den meisten Büchern vor,²⁰² spielen aber in der Regel keine große Rolle, die wichtigsten Aspekte sind ihre Größe und die Rekrutierung der Richter – das Los wird hier häufig genannt.²⁰³ Neben der Volksversammlung am ausführlichsten besprochen wird der *Rat*.²⁰⁴ Die Phyleneinteilung als Rekrutierungsbasis des Rates wird häufig, aber keineswegs immer erwähnt.²⁰⁵ In einigen Büchern werden die Kompetenzen des Rates überakzentuiert, indem z.B. der Eindruck erweckt wird, er habe selbständige Entscheidungsbefugnisse besessen,²⁰⁶ andere Bücher umreißen seine Aufgaben zutreffender.²⁰⁷ Häufig wird die Tätigkeit des Rates aber auch kaum oder gar nicht konkretisiert: In *Geschichte und Gegenwart* etwa ist zu lesen: „Die Regierung bestand aus 50 durch Los bestimmten Ratsherren. Sie wechselte alle 36 Tage. Der Regierungsvorsitzende wurde täglich ausgewechselt. Nur zweimal im Leben durfte ein Athener dieses Amt ausüben; so konnte jeder Bürger Staats-

²⁰⁰ Z.B. in *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Forum Geschichte, Das waren Zeiten, Treffpunkt Geschichte, Reise in die Vergangenheit, Zeitreise alt, Geschichte kennen und verstehen, Geschichte konkret B, Begegnungen, ZeitRäume, Durchblick*.

²⁰¹ Dies ist z.B. der Fall in *Historia, Von...bis, Geschichte real, Terra*, nicht ganz so deutlich in *Geschichte konkret A*. Gelegentlich, aber nicht zwangsläufig, ist dies damit verknüpft, dass die entwickelte Demokratie bereits bei Kleisthenes angesetzt wird. Beispielhaft sei die Passage zur Demokratie aus *Terra* zitiert: „**Demokratie** / Unter der Führung von Kleisthenes bekam nun die Volksversammlung mehr Macht Jeder Bürger Athens hatte in der Volksversammlung das Recht zur Rede, alle hatten Stimmrecht. Durch Los wurden 500 Bürger in einen Rat gewählt, dessen Mitglieder die Gesetze erarbeiteten, über die später alle abstimmten. Jährlich wurde neu gelost. So konnte immer wieder ein anderer Teil des Volkes die Politik beeinflussen. Diese Volksherrschaft wurde Demokratie genannt. Damit alle Bürger Athens im Rat mitarbeiten konnten, wurde eine Art Bezahlung eingeführt. Weil die Mitglieder des Rates durch ihre Arbeit im Rat ihrer normalen Arbeit oder ihrem Handwerk nicht nachgehen konnten, erhielten sie für diese Zeit Gelder als Ausgleich für den Verdienstausschlag.“ Hier wird die Volksversammlung zwar erwähnt, aber ihre Befugnisse werden nicht wirklich deutlich. Vielmehr erscheint der Rat als das eigentlich entscheidende Gremium, die Volksversammlung mehr als die akklamierende Institution.

²⁰² Nicht in *Wir machen Geschichte, Geschichte und Gegenwart, Terra, Damals-heute-morgen, Doppelpunkt, WZG, Quer, Zeitlupe*.

²⁰³ Doch gibt es auch hier Fehler: Aus dem Schaubild in *Trio* geht hervor, dass die Richter gewählt wurden.

²⁰⁴ Auch der Rat spielt in den meisten Büchern eine Rolle. Ausnahmen sind einige Bücher der Gruppe III (*Damals-heute-morgen, Doppelpunkt, WZG, Quer, Zeitlupe*), *Geschichte real*, wo nur der solonische Rat der 400 Erwähnung findet, sowie *Wir machen Geschichte*, das sich dezidiert auf die Volksversammlung konzentriert.

²⁰⁵ Daneben finden sich auch sachlich falsche Behauptungen, denen zufolge der Rat von der Volksversammlung (*Treffpunkt Geschichte*) oder aus den Reihen der Volksrichter (*Zeiten und Menschen*) ausgelost wurde.

²⁰⁶ So z.B. in *Das waren Zeiten, Zeitreise alt* und besonders in *BSV*, wobei der Text hier charakteristische Widersprüche aufweist: So heißt es einerseits: „Die Volksversammlung wurde unter dem Einfluss von Perikles zur wichtigsten politischen Einrichtung. Hier konnte der Bürger einen unmittelbaren Einblick in die Regierungsgeschäfte gewinnen und über das Schicksal seines Staates mitbestimmen.“ Am Ende des Absatzes ist dann aber über den Rat zu lesen: „Er bereitete die Beschlüsse der Volksversammlung vor, wachte über die Finanzen und traf die wichtigen politischen Entscheidungen.“ (Beide Zitate *BSV*, S.104).

²⁰⁷ Z.B. *Geschichtsbuch, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte plus*. Als Organ, das die Beschlüsse der Volksversammlung umsetzte, wird der Rat in *ZeitRäume* und *Trio* aufgefasst.

überhaupt werden.“²⁰⁸ Abgesehen von den sachlichen Schwächen²⁰⁹ ergibt sich das Problem, dass die Worte „Regierung“ und „Staatsoberhaupt“ in einem solchen verknüpften Kontext nicht anders als in seiner heutigen Bedeutung verstanden werden können. Die Rolle des Rates in der direkten Demokratie Athens wird dadurch sicher nicht verständlich und schon gar nicht konkret nachvollziehbar. Die Bezeichnung „Regierung“ für den Rat findet sich aber nicht nur hier, sondern in vielen Büchern,²¹⁰ und zwar nicht selten gerade da, wo kaum mehr sonstige Informationen über seine Aufgaben zur Verfügung gestellt werden.²¹¹

Noch weniger greifbar sind die Aufgaben der Magistrate. Fast alle Bücher erwähnen zwar – zumindest in den Schaubildern – Beamte, Ämter, Strategen, Archonten, „Oberbeamte“ oder ähnliches.²¹² Konkrete Tätigkeiten werden aber, wenn man einmal von den Strategen als militärischen Führern absieht, fast nie genannt.²¹³ Dem Verständnis hinderlich ist hier zusätzlich der Beamtenbegriff, den wir heute zum einen im Kontext eines ganz anderen Verständnisses von Staat und staatlichen Aufgaben gebrauchen und zum anderen nicht mit politischen Funktionsträgern assoziieren. Genau letzteres sind aber beispielsweise die Archonten, bis sie im Laufe der Demokratieentwicklung ihren Einfluss verlieren. Des Problems scheinen sich manche Autoren jedoch nicht bewusst zu sein: Nur so ist jedenfalls erklärbar, dass in einem Buch der Gruppe I in einem abschließenden Vergleich der attischen und der bundesrepublikanischen Demokratie in direkter Gegenüberstellung zu lesen ist: „In Athen: [...] Mit Ausnahme der Strategen werden die Beamten für ein Jahr gelöst. [...] In der Bundesrepublik Deutschland: [...] Beamte sind Angestellte des Staates auf Lebenszeit.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Funktion der Volksversammlung in den Darstellungstexten der meisten Bücher in einer Weise beschrieben wird, die ihrer Funktion in einem direktdemokratischen System gerecht wird. Was die anderen Institutionen betrifft, so werden sie zwar im Allgemeinen genannt. Die Erläuterungen bleiben jedoch häufig abstrakt

²⁰⁸ *Geschichte und Gegenwart*, S.119.

²⁰⁹ Erwähnt wird hier nicht der Rat, sondern nur die Prytanie. Zweimal im Leben durfte man wohl Ratsmitglied, Vorsitzender aber lt. Aristoteles nur einmal im Leben sein (vgl. Hansen 1995, S.259). Dies gilt jedenfalls für die uns bekannten Vorschriften des 4. Jahrhunderts.

²¹⁰ Z.B. in *Zeiten und Menschen*, *Das waren Zeiten*, *Treffpunkt Geschichte*, *IGL*, *Geschichte konkret A*, *Geschichte und Gegenwart*, *Geschichte plus*, *Entdecken und Verstehen*, *Geschichte konkret B*, *Zeitreise neu*, *Durchblick*, *Trio*. Hinzu kommen entsprechende Bezeichnungen in den Schaubildern, z.B. in *Von...bis* und *Begegnungen*, vgl. dazu unten.

²¹¹ Nicht umsonst häuft sich das Wort „Regierung“ gerade in den Gruppen II und III, wo der Begriff angesichts der Notwendigkeit zur Konzentration als Ersatz für aufwändigere Erklärungen verwendet wird.

²¹² Ausnahmen sind einige Bücher der Gruppe III: *Terra*, *WZG*, *Quer*, *Zeitlupe*.

²¹³ Ausnahmen sind *Anno*, *Zeit für Geschichte* und *IGL*, wo zumindest ansatzweise Konkretisierungen sichtbar werden (Organisation von Festen, Schatzmeister, Tempelaufseher).

und sind kaum geeignet, Schülern eine Vorstellung davon zu vermitteln was Herrschaft in diesem politischen System eigentlich bedeutet.²¹⁴ Die sich dadurch ergebenden Leerstellen wären, falls dies überhaupt möglich ist, allenfalls aus dem Vorwissen der Adressaten zu füllen, das sich jedoch, so vorhanden, auf Repräsentativsysteme beschränken dürfte. Begrifflichkeiten wie „Regierung“ oder „Beamte“ leisten der Gefahr von Missverständnissen, die aus Gegenwartserfahrungen resultieren, zusätzlichen Vorschub.

Beamte kommen jedoch nicht nur allgemein in den Darstellungstexten vor: Mit Perikles spielt eine Einzelpersönlichkeit eine große Rolle, die viele Male die Strategie ausübte. Wie die Position des Perikles dargestellt wird, soll im nächsten Abschnitt gefragt werden.

Zur Darstellung des Perikles

Dass sich die Schulbücher, wenn sie von athenischer Demokratie sprechen, ausschließlich auf das 5. Jahrhundert v. Chr. beziehen und dass das 4. Jahrhundert meist gar nicht und wenn, dann abwertend in den Blick gerät, wurde bereits herausgearbeitet. Diese Schwerpunktsetzung speist sich aus traditionellen Positionen der Forschung, die in der letzten Zeit intensiv diskutiert und vielfach relativiert wurden.²¹⁵ Auf die Ursachen für die Hochschätzung des 5. und Abwertung des 4. Jahrhunderts v. Chr. kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Im gegebenen Zusammenhang genügt es, das Ergebnis zu konstatieren: In den Schulbüchern geht es um das 5. Jahrhundert. Hervorgehoben wird dabei besonders die Phase vor dem Peloponnesischen Krieg. Immerhin 34 der untersuchten Bücher erwähnen – meist in enger Bindung an die Erläuterung der Demokratie – Perikles,²¹⁶ während andere Persönlichkeiten nur selten genannt werden.²¹⁷

Der Stellenwert, der Perikles zugewiesen wird, variiert stark und reicht von knappen Erläuterungen bis hin zur Verwendung seiner Person als strukturierendes Prinzip: In einigen Fällen

²¹⁴ Das gilt für die angesprochene Altersgruppe zwar in besonderem Maße, aber keineswegs ausschließlich. Ältere Schüler bzw. Erwachsene geben sich zwar häufig schneller mit Abstrakta zufrieden, können mit entsprechenden Angaben häufig aber ebenfalls kaum konkrete Vorstellungen verbinden.

²¹⁵ Vgl. zu diesem Komplex oben Abschnitt 7.3.1.1.

²¹⁶ Gar nicht erwähnt wird Perikles nur in *Geschichte und Gegenwart*, *Trio*, *Terra* sowie *Zeitlupe*. In *Geschichte und Geschehen neu* wird er im Kapitel „Freiheit durch Herrschaft über andere“ eingeführt, das sich mit dem Seebund und dem Peloponnesischen Krieg befasst und dabei noch einmal ausführlich die Strategie und ihre politische Bedeutung als Strukturphänomen der Demokratie des 5. Jahrhunderts v. Chr. erläutert. Auch in *Expedition Geschichte* taucht Perikles erst im Kontext des Peloponnesischen Krieges auf.

²¹⁷ Erwähnung finden noch Kleon (*Rückspiegel*, *Geschichte plus*), Kimon (*Historia*, *Geschichte und Geschehen neu*), Nikias und Alkibiades (*Zeiten und Menschen*). Im Zusammenhang mit dem Ostrakismos und den Perserkriegen werden außerdem noch Themistokles und Aristides genannt.

wird die entwickelte Demokratie in Kapiteln behandelt, die Überschriften tragen wie „Die Glanzzeit Athens unter Perikles“, ²¹⁸ „Athen zur Zeit des Perikles“ ²¹⁹ und „Perikles: Demokratie oder Alleinherrschaft?“ ²²⁰ Damit greifen die Autoren auf die Vorstellung eines – besonders glanzvollen – „perikleischen Zeitalters“ zurück, ²²¹ die im 18. Jahrhundert entstand und mit entsprechenden Idealisierungen verbunden war und häufig noch ist. ²²² Die Hochschätzung des Perikles ging dabei nicht selten einher mit einer demokratiekritischen Haltung: Perikles schrieb man im Anschluss an Thukydides die Fähigkeit zu, den Demos kontrollieren zu können, und unterschied ihn somit häufig – so in der Formulierung Bengtsons – von den „attischen Demagogen, die sich nun, von den Wogen der wetterwendischen Volksgunst emporgetragen, in das Getriebe des öffentlichen Lebens einschalteten.“ ²²³ Bei aller immer wieder geäußerten Kritik an der Demagogie und trotz stellenweise deutlicher Tendenzen zur Idealisierung des Perikles: Solche Formulierungen finden sich im untersuchten Korpus nicht. Doch wird in der Darstellung der entwickelten Demokratie eine Phase ins Zentrum gestellt, in der eine Einzelpersonlichkeit Einfluss von einer Stärke und vor allem Dauerhaftigkeit erreichte, wie dies später nicht mehr der Fall war. Im gegebenen Zusammenhang ist deshalb die Frage von Interesse, wie die Position des Perikles im demokratischen System konzipiert wird.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass zwar in einigen Büchern auf das Diktum des Thukydides verwiesen wird, Athen sei unter Perikles nur dem Namen nach eine Demokratie gewesen, in Wirklichkeit habe es sich um die Herrschaft des ersten Mannes gehandelt. ²²⁴ Doch wird das Zitat nicht affirmativ, sondern eher in problematisierender Weise verwendet, auch wird im Allgemeinen klar gestellt, dass der Einfluss des Perikles darauf beruhte, dass er die Volksversammlung für sich gewinnen konnte. Nirgends wird die Machtstellung des Perikles wirklich als Gegensatz zur Demokratie aufgefasst. Überhaupt wird er überall entweder vergleichsweise neutral oder aber in einem deutlich positiven Licht präsentiert. Dabei dominiert allerdings das Bemühen um einen sachlichen Duktus, altertümlich wirkende Idealisierungen – „ein Mann von edler Gestalt“ ²²⁵ beispielsweise – sind selten.

²¹⁸ *Unser Weg in die Gegenwart.*

²¹⁹ *Horizonte.*

²²⁰ *BSV.*

²²¹ Die Bezeichnungen „Perikleische Zeit“, „Perikleisches Zeitalter“ und „Zeitalter des Perikles“ werden in einigen Büchern (*Unser Weg in die Gegenwart*, *Zeiten und Menschen*, *Treffpunkt Geschichte*, *Geschichte konkret A*) auch explizit benutzt oder eingeführt.

²²² Vgl. hierzu Will 2000. Als Beispiel für eine solche Idealisierung vgl. z.B. Bengtson 1986.

²²³ Bengtson 1986, S.171. In Einzelfällen wird der – dann weniger pejorative – Demagogenbegriff allerdings auch im Zusammenhang mit Perikles eingeführt (z.B. *Unser Weg in die Gegenwart*, *Geschichtsbuch*).

²²⁴ Thuk. II, 65, 9. So in *Geschichtsbuch*, *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Forum Geschichte*, *Expedition Geschichte*.

²²⁵ *Entdecken und verstehen*, S.128, im Kontext eines fiktiven erzählenden Textes.

Allerdings wird in einigen Büchern der Eindruck erweckt, Perikles habe seinen Einfluss auf der Basis eines Amtes ausgeübt: Er wird als „eine Art gewählter Alleinherrscher“,²²⁶ als zum „höchsten Staatsmann“²²⁷ Gewählter, als Lenker der Geschicke der Stadt²²⁸ und sogar als „Regierungschef“²²⁹ bezeichnet, die Rede ist auch von der „Zeit, als der große Staatsmann Perikles regierte“.²³⁰ Gelegentlich findet sich auch die Formulierung „unter Perikles“.²³¹ Auffällig ist außerdem, dass die direktdemokratischen Verfahrensweisen häufig sofort zurücktreten, wenn es um konkrete politische Maßnahmen geht. Vielfach schlägt die Vorstellung durch, Perikles habe diese Maßnahmen eigenständig veranlasst. So ist zu lesen, dass Perikles die Diäten einführt,²³² Bauten errichten ließ,²³³ Geld aus der Staatskasse entnahm,²³⁴ die Bundeskasse nach Athen bringen ließ,²³⁵ das attische Seereich aufbaute²³⁶ und dem Volk mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten gab.²³⁷ Solche Formulierungen finden sich durchaus auch in Büchern, die an anderer Stelle die Rolle der Volksversammlung und die politischen Möglichkeiten einzelner durchaus zutreffend umreißen. Doch treten daneben immer wieder personalisierende bzw. auf repräsentativen Demokratiemodellen beruhende Erklärungsmuster an die Oberfläche. Dies scheint insbesondere dann der Fall zu sein, wenn knappe und griffige Formulierungen gesucht werden.

Es sind insgesamt 16 Bücher, in denen durch solche Formulierungen zumindest stellenweise der Eindruck erweckt wird, Perikles habe umfassende Entscheidungskompetenzen besessen. Unter den verbleibenden Büchern sind einige, in denen Perikles sowieso nur sehr knapp angesprochen wird. In anderen Fällen scheinen die Verfasser jedoch sehr konsequent auf eine korrekte Wiedergabe der politischen Strukturen geachtet zu haben.²³⁸ Dabei fällt auch hier auf, was bereits im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde: In den erzählenden Verfassertexten kommen die Verfahrensweisen der direkten Demokratie besonders gut zum Ausdruck: Hier dominiert ein konkreter Zugang, ausgehend von der Perspektive einfacher Bürger. Dabei wird

²²⁶ Anno, S.101.

²²⁷ *Reise in die Vergangenheit*, S.49. Vgl. auch *Entdecken und Verstehen*, wo es heißt, dass die Bürger Perikles „von 443 – 429 v. Chr. ununterbrochen in das höchste Staatsamt wählten.“ (S.114).

²²⁸ *Geschichte konkret A*, S.82.

²²⁹ *WZG*, S.236.

²³⁰ *Geschichte kennen und verstehen*, S.64.

²³¹ *Von...bis, Geschichte kennen und verstehen, Zeitreise neu*.

²³² *Rückspiegel, BSV, Geschichte konkret A, Begegnungen, Geschichte real*.

²³³ Anno, *Zeiten und Menschen, Geschichte kennen und verstehen, Damals-heute-morgen*.

²³⁴ *Unser Weg in die Gegenwart, Anno*.

²³⁵ *Geschichte konkret A*.

²³⁶ *Entdecken und Verstehen*.

²³⁷ *Durchblick*.

²³⁸ Z.B. *Geschichtsbuch, Geschichte und Geschehen alt, Wir machen Geschichte, Geschichte und Geschehen neu, Geschichte plus*.

stets deutlich, dass Perikles überzeugend sein konnte, dass die Entscheidungsbefugnis aber beim Demos lag.

In den letzten Abschnitten wurde ausschließlich auf Textelemente Bezug genommen.²³⁹ Im Folgenden soll nun genauer auf die Schaubilder und die Frage eingegangen werden, wie die politische Struktur Athens graphisch umgesetzt wird. Hier ergibt sich, so viel sei vorausgeschickt, ein etwas anderer Befund.

Analyse der Schaubilder zur athenischen Demokratie

Schaubilder, die die politische Struktur Athens visualisieren, sind in 26 Büchern anzutreffen.²⁴⁰ Der größte Teil folgt einem vergleichsweise festen Schema. Die hier gezeigten drei Beispiele können dies demonstrieren. Sie stammen aus allen drei Gruppen und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Grades an *Detailliertheit und sachlicher Richtigkeit*. Beispiel 1 (Abb. 7.3.) zeichnet sich durch vergleichsweise Genauigkeit und Korrektheit bei gleichzeitiger sinnvoller Reduktion aus. In Beispiel 2 (Abb. 7.4.), das 500 v. Chr. ansetzt, aber im Kapitel zur perikleischen Zeit platziert ist, wird der Versuch gemacht, sowohl die solonischen Zensusklassen als auch die kleisthenische Phylenordnung zu integrieren. Dies ist in dieser Form u.a. deshalb wenig sinnvoll, weil die Phylengliederung für die Volksversammlung irrelevant war.²⁴¹ Beispiel 3 (Abb. 7.5.) weist eine Reihe von Sachfehlern auf: So wurden die meisten Beamten sowie die Ratsmitglieder nicht gewählt, sondern gelost.²⁴² Mit den neun Oberbeamten dürften wohl die Archonten gemeint sein,²⁴³ die in der entwickelten Demokratie jedoch keinerlei politischen Einfluss mehr besaßen²⁴⁴ und zudem nicht aus dem Rat hervorgingen.

²³⁹ Gelegentlich wurde auch auf Textelemente in Bildunterschriften oder Schaubildern verwiesen.

²⁴⁰ Nicht in *Wir machen Geschichte*, *IGL*, *Zeitreise alt*, *Entdecken und Verstehen*, *Zeitreise neu*, *ZeitRäume*, *Terra*, *Damals-heute-morgen*, *Doppelpunkt*, *WZG*, *Quer*, *Zeitupe*. Eine graphische Darstellung der Demokratie fehlt also in einem Buch der Gruppe I, in vier Büchern der Gruppe II und in sieben Büchern der Gruppe III. Allerdings beinhalten die Demokratiekapitel vieler dieser Bücher andere Schaubilder, etwa zur Bevölkerungsverteilung, zu den Zensusklassen oder zur Entwicklung von der Monarchie zur Demokratie. Nur wenige Bücher (*Wir machen Geschichte*, *ZeitRäume*, *Durchblick* und *Quer*) beinhalten im untersuchten Kontexte keinerlei graphische Darstellung.

²⁴¹ Auch lässt sich fragen, ob es sinnvoll ist, eine angeblich gerade abgeschaffte Klasseneinteilung aufzunehmen, obwohl es zu den solonischen Reformen kein Schaubild gibt und somit kein Anlass zu einem direkten Vergleich besteht.

²⁴² Zum problematischen Umgang mit dem Begriff „Wahl“ und zu den Schwierigkeiten bei der Darstellung des Losverfahrens vgl. unten Abschnitt 7.3.2.3.2.

²⁴³ Wenn man an den Rat denkt, könnten prinzipiell auch die *proedroi* gemeint sein, also die neun Vorsitzenden der Volksversammlung, die im 4. Jahrhundert aus den nicht geschäftsführenden Phylen des Rates gelost wurden. Diese sind aber nicht als Oberbeamte zu bezeichnen.

²⁴⁴ Seit 487/86 wurden sie wohl aus Vorgewählten erlost, später wurde dann auch die Vorwahl durch eine Losung ersetzt. Mitte des 5. Jahrhunderts war das Amt bereits für die 3. Zensusklasse geöffnet worden.

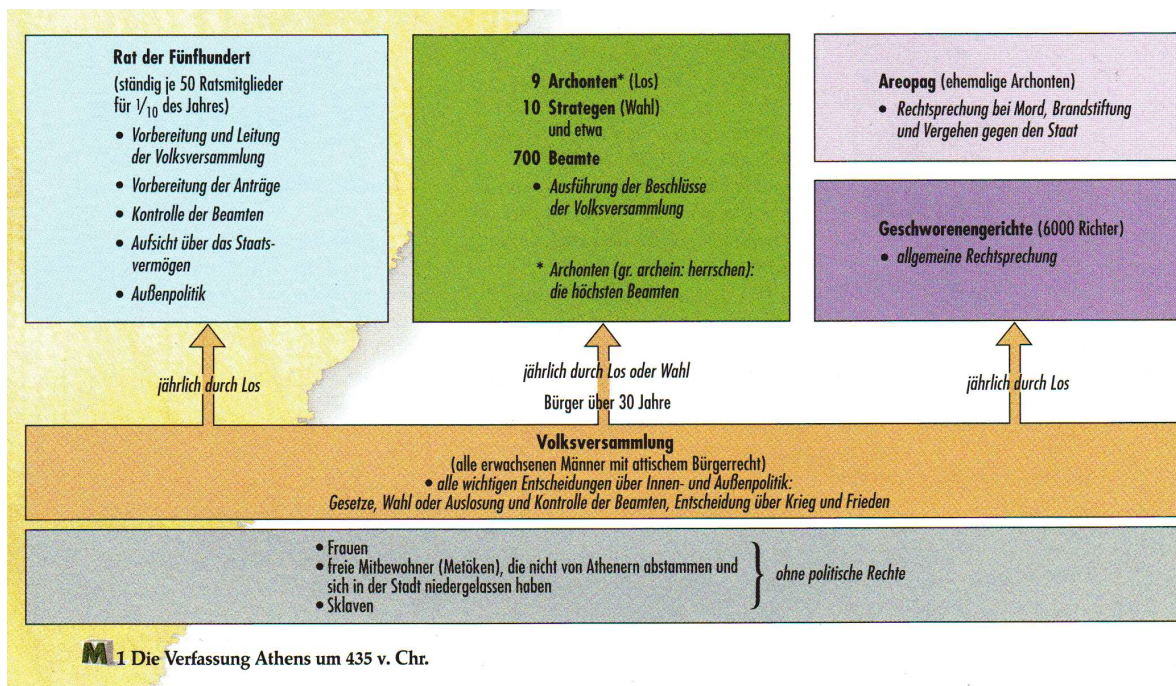
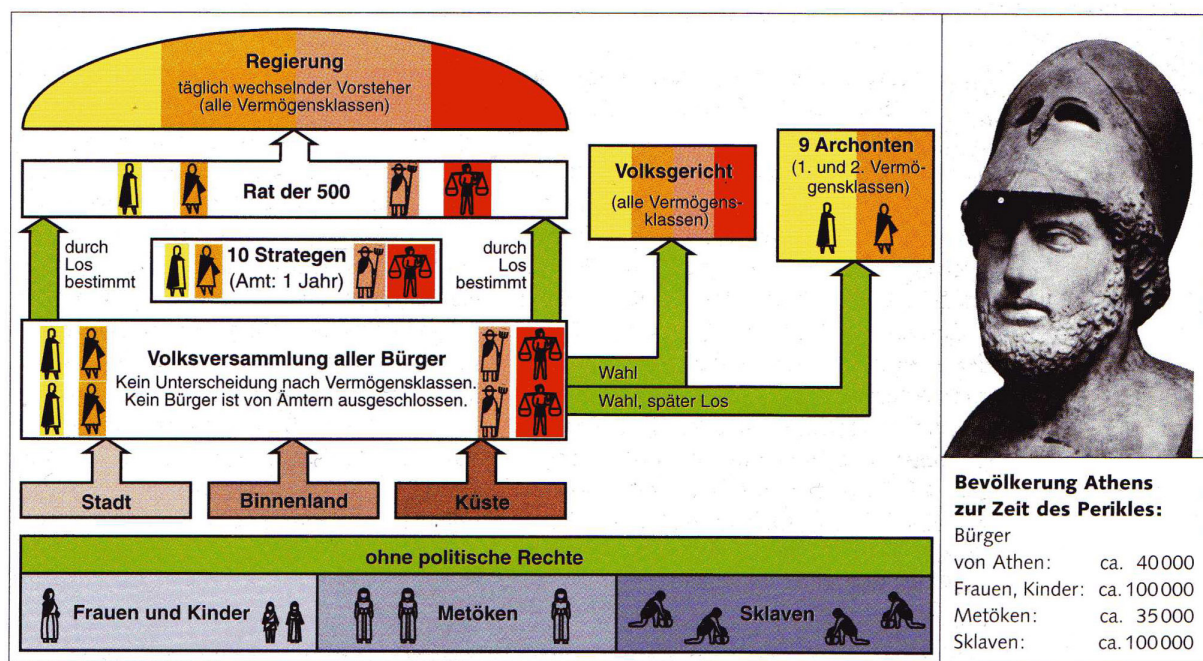


Abb. 7.3. Beispiel 1 („Das waren Zeiten“, S. 84)



83.1 Staatsaufbau Athens um 500 v. Chr. nach der Abschaffung der Klasseneinteilung (li.) – Perikles, um 435 v. Chr. – Tabelle.

Abb. 7.4. Beispiel 2 („Geschichte konkret A“, S. 83)

Alle Bürger der Polis Athen bildeten die Volksversammlung, die an die 40-mal im Jahr tagte. Sie erließ Gesetze, loste 6000 Bürger als Geschworene (Richter) und 2000 als Verwaltungsbeamte aus, die ein Jahr lang im Amt blieben. Sie entschied über Krieg und Frieden, wählte die Heerführer und wachte streng darüber, dass niemand sein Amt missbrauchte. Politiker, die nach Meinung der Volksversammlung den Staat gefährdeten, wurden durch das Scherbengericht aus der Stadt verbannt. 6000 Scherben mit dem eingeritzten Namen des zu verurteilenden Politikers waren nötig um ein solches Urteil zu fällen. 417 vor Christus wurde das Scherbengericht abgeschafft.

Perikles führte die Diäten (Tagegelder) ein. Nun war es auch den vielen ärmeren Bürgern möglich, eines der zeitraubenden öffentlichen Ämter im Rat der 500, in der Regierung, bei den Gerichten und im Heer zu übernehmen. Die Demokratie in Athen war eine *direkte* Demokratie, weil die Bürger unmittelbar an der Regierung, der Verwaltung und der Rechtsprechung teilnehmen konnten.

166.1 Die demokratische Verfassung (Grundordnung) in Athen um 450 vor Christus

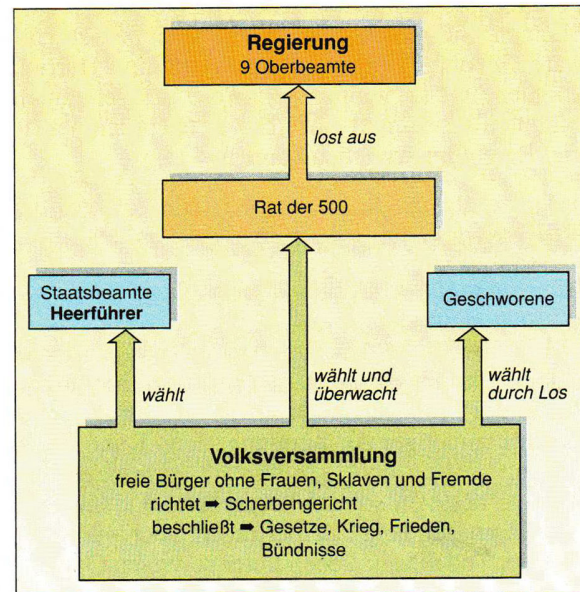


Abb. 7.5. Beispiel 3 (Begegnungen, S. 166)

Trotz aller Unterschiede weisen alle Schaubilder dieselbe Grundstruktur auf: Sie sind zunächst gekennzeichnet durch einen *hierarchischen Aufbau*, in dem die Volksversammlung ganz unten angesiedelt ist. Darunter sind allenfalls noch die Gruppen ohne politische Rechte zu finden.²⁴⁵ Im oberen Teil befinden sich die anderen Institutionen. In Beispiel 1 sind sie parallel angeordnet, in den anderen beiden Schaubildern noch einmal in sich hierarchisiert: An der Spitze steht die als „Regierung“ bezeichnete Prytanie. Da die Metaphorik von „oben“ und „unten“ semantisch höchst relevant ist, sind mit einer solchen Anordnung auch Aussagen über die Wichtigkeit und den Einfluss eines Gremiums verbunden, und speziell die Beispiele 2 und 3 weisen auf eine starke Regierung. Damit ist die Struktur der athenischen Demokratie nicht zutreffend wiedergegeben.

Das *Verhältnis zwischen den Institutionen* wird durch Pfeile symbolisiert, die andeuten, dass die verschiedenen Gremien – mittels Los oder Wahl – durch die Volksversammlung bestimmt wurden. Dies ergibt bei der Wahl zwar Sinn, nicht jedoch bei der Losung: Denn Ratsmitglieder, Magistrate und Richter wurden ja nicht aus dem Kreis der Mitglieder der Volksversammlung bestimmt. Vielmehr rekrutierten sie sich – wie die Volksversammlung auch – aus dem Demos, und gerade die Bestellung des Rates und vieler Magistrate ruhte zudem auf der Phylen- bzw. Demeordnung, also auf der lokalen Ebene. Ebenso wenig kann man die Losung als „Recht“ der Volksversammlung auffassen, denn zugrunde liegt ja gerade das Zufallsprinzip.

²⁴⁵ Auch hier bestätigt sich, was bereits in Kapitel 6.1.1.3.2. herausgearbeitet wurde: Mit „Frauen“ sind offenbar Bürgerinnen gemeint sind, während die Metöken und Sklaven nicht nach Geschlecht differenziert werden.

Genau diesen Eindruck erwecken jedoch die Pfeile, die ja in Schaubildern üblicherweise eingesetzt werden, um Einflussnahme anzudeuten. Ganz offensichtlich wird hier ein Denkmuster, das mit der Wahl zusammenhängt, auf die Losung übertragen. Gelegentlich schlagen sich solche Überlagerungen auch im Darstellungstext nieder. In folgenden Beispielen wird dies besonders deutlich: „Nicht nur so [als Ratsmitglieder, K.G.] nahmen alle Bürger an der Politik teil, sie bestimmten auch durch das Los die höchsten Beamten der Stadt, die neun *Archonten*, die z.B. für die Durchführung der Feste zuständig waren.“²⁴⁶ „Die Volksversammlung bestimmte durch Los auch die Mitglieder der *Volksgerichte*. Schließlich hatte die Volksversammlung das Recht zu einem ‚*Scherbengericht*‘.“²⁴⁷

Insgesamt ist die *Nähe zu den Schaubildern, wie sie üblicherweise für die Darstellung der Demokratie parlamentarischen Typs* verwendet werden, frappant. Beispielhaft wird im Folgenden ein beliebig herausgegriffenes Schaubild zur Verfassung der Bundesrepublik Deutschland aus einem bayerischen Sozialkundebuch herangezogen (Abb. 7.6.). Der Vergleich der beiden Schaubildtypen macht deutlich, dass der athenischen Volksversammlung der Platz zugewiesen wird, den in Visualisierungen repräsentativer Systeme üblicherweise die wahlberechtigte Bevölkerung einnimmt. Auch sonst weist die Struktur der Schaubilder zur attischen Demokratie – ganz besonders der Beispiele 2 und 3 – mit ihrer hierarchischen Anordnung verschiedener Gremien deutliche Ähnlichkeiten zur Verbildlichung der bundesrepublikanischen Verfassung auf. Damit ist die Funktionsweise der attischen Demokratie, wo die Volksversammlung arbeitendes Gremium war, nur unzureichend abgebildet. Ebenso wenig kommt angemessen zum Ausdruck, dass die Volksversammlung zwar nicht Grundlage der Rekrutierung für sämtliche politische Aufgaben war, dass es aber grundsätzlich dieselben Bürger waren, die in der Volksversammlung und in den Gerichten agierten und von denen ein erheblicher Teil, so er ein entsprechendes Alter erreichte, irgendwann als Ratsmitglied oder Magistrat tätig gewesen sein dürfte. Dementsprechend ist es für den Freiheitsbegriff der athenischen Demokratie – anders als in der modernen repräsentativen Demokratie – essentiell, „daß man wechselweise beherrscht wird und herrscht.“²⁴⁸ Die gezeigten Schaubilder zur athenischen Demokratie scheinen demgegenüber eher vom modernen Konzept der Gewaltenteilung inspiriert.

²⁴⁶ Anno, S.92.

²⁴⁷ *Reise in die Vergangenheit*, S.43. Andere Passagen sind auch im Hinblick auf das Los zutreffender formuliert.

²⁴⁸ Arist. Pol. 1317b2 (Übersetzung von Franz F. Schwarz, Stuttgart 1989).

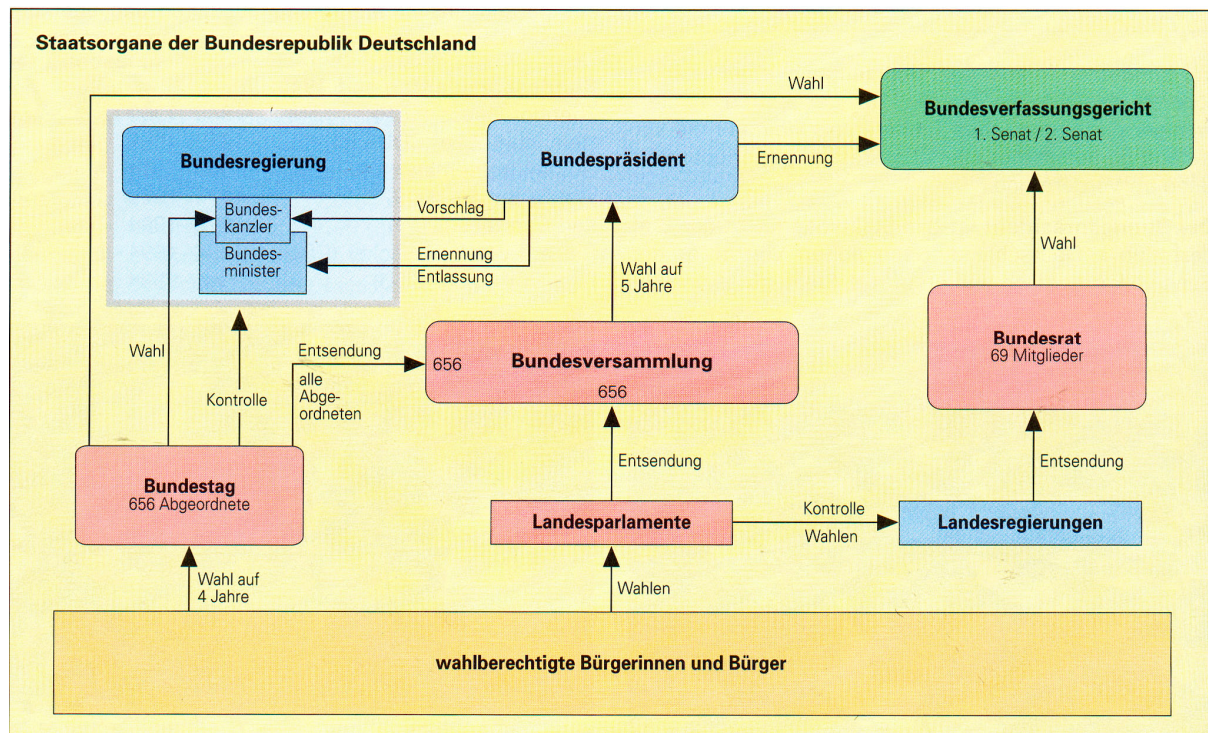


Abb. 7.6: Schaubild aus Sozialkunde 10 (Bayerischer Schulbuchverlag), S. 70²⁴⁹

Der hier vorgeführte Schaubildtypus ist eindeutig der vorherrschende. In geringem Maße sind Abweichungen zu verzeichnen. So wird in einigen Fällen die Volksversammlung zentraler positioniert als in obigen Beispielen.²⁵⁰ Nur in einem Buch wird jedoch ein grundsätzlich anderer Weg eingeschlagen: In *Geschichte und Geschehen neu* wird ganz einfach ein Bürger abgebildet.²⁵¹ Er steht im Zentrum des Schaubilds, um ihn herum sind seine verschiedenen Aufgaben in Textfeldern angeordnet. Der athenische Bürger, so erfahren die Lernenden, hatte Rechte und Pflichten als Mitglied der Volksversammlung, als Amtsträger, als Geschworener im Volksgericht und als Hoplit oder Ruderer im Militärdienst. Auf diese Weise wird ein am repräsentativen System orientiertes Darstellungsmuster vermieden, es kann konkreter fassbar werden, was politisches Handeln in der attischen Demokratie bedeutete.²⁵² Auch wenn man

²⁴⁹ Bsv Sozialkunde 10 für die 10. Jahrgangsstufe an Gymnasien. Bernd Nusser, Wieland Zirbs unter Mitarbeit von Marie-Luise Heberlein, München, 2. aktualisierte A. 1997 (ISBN 3-7627-6321-6). Angabe zum Schaubild: „Nach: Erich Schmidt Verlag – Zahlenbilder 62110“.

²⁵⁰ *Rückspiegel, Forum Geschichte, Expedition Geschichte, Durchblick.*

²⁵¹ *Geschichte und Geschehen neu*, S. 110: „Bürger und Politik in Athen. Schaubild zur politischen Mitwirkung eines Bürgers und zu seinen Pflichten.“

²⁵² Sehr wichtig ist es in diesem Zusammenhang, die militärischen Pflichten der Bürger einzubeziehen, die mit den politischen Rechten ja aufs engste zusammenhängen. Dieser Aspekt wird auch im Darstellungstext deutlich herausgearbeitet: In dem fiktiven erzählenden Text wird deutlich, dass die Bürger in der Volksversammlung, wenn die Mehrheit militärische Einsätze beschließt, ggf. selbst in den Krieg ziehen müssen. Damit ist ein grundsätzlicher Unterschied zu modernen Systemen angesprochen.

über Einzelaspekte diskutieren kann.²⁵³ Im untersuchten Korpus liegt hier zweifellos der viel versprechendste Ansatzpunkt für eine Umsetzung ins Schaubild vor, die vom spezifischen Charakter der attischen Demokratie ausgeht und nicht von vertrauten graphischen Modellen, die primär auf andere politische Formen ausgerichtet sind.

Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurde untersucht, ob die Tatsache, dass es sich bei der athenischen Demokratie um eine direkte Demokratie handelte, in der Darstellung des institutionellen Gefüges zum Ausdruck kommt. Dabei wurde festgestellt, dass die Darstellungstexte die Funktion der Volksversammlung in der Regel zutreffend wiedergeben. Was die anderen Institutionen betrifft, darunter insbesondere den Bereich, den wir heute als Exekutive auffassen würden und der in Athen mit vergleichsweise schwachen Befugnissen ausgestattet war, so fehlen häufig konkrete Informationen. Die so entstehenden charakteristischen Leerstellen können prinzipiell nur aus dem Vorverständnis aufgefüllt werden, das vom Konzept einer repräsentativen Demokratie mit einer starken Regierung geprägt ist. Dass dies auch im Vorverständnis der Autoren fest verankert zu sein scheint, zeigt sich z.B. im Zusammenhang mit Perikles' Position, die zwar häufig zutreffend, jedoch keineswegs widerspruchsfrei umschrieben wird. Eine Diktion, die mit Begriffen wie „Regierung“, „Staatsoberhaupt“ u.ä. arbeitet, leistet entsprechenden Missverständnissen zusätzlich Vorschub. Deutlich stärker als im verbalen Bereich machen sich Interferenzen zwischen direktem und repräsentativem System in den graphischen Darstellungen bemerkbar. Hier führt die Anwendung von Modellen, die üblicherweise für moderne politische Systeme verwendet werden, zu verzerrten Darstellungen. Dies stellt insofern ein besonderes Problem dar, als bildlichen Präsentationen im Allgemeinen eine größere Nachhaltigkeit zugeschrieben wird. Zudem besitzen die Schaubilder – stärker als die Darstellungstexte – den Charakter von Arbeitsmaterial, sind also für eine intensive Thematisierung im Unterricht gedacht.²⁵⁴

7.3.2.3.2. Zur Darstellung des Losverfahrens

Ausgehend von den Erfahrungen eines durchschnittlichen deutschen Staatsbürgers, der seine politischen Rechte vorwiegend über sein aktives Wahlrecht ausübt, ist das Losverfahren zu-

²⁵³ Es fehlt z.B. der Rat, im Zusammenhang mit Beamten ist nur von Wahl die Rede, auch ist das gesamte Schaubild stark textorientiert und verfügt über relativ wenige graphische Elemente.

²⁵⁴ Das lässt sich z.B. an den Arbeitsaufträgen ablesen.

nächst einmal fremdartig. Gleichwohl ist es essentiell für das Verständnis der athenischen Demokratie. Wie wird in den untersuchten Büchern mit diesem Problem umgegangen?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass in fast allen Büchern²⁵⁵ die Losung zumindest erwähnt wird.²⁵⁶ Immer wieder finden sich in diesem Zusammenhang jedoch auch falsche Angaben, einige Bücher sprechen auch nur die Wahl, nicht aber die Losung an.²⁵⁷ Defizitär erscheint der Umgang mit dem Thema jedoch v.a. aufgrund folgender weit verbreiteter Probleme in der Darstellung.

1. Vielfach wird die Losung zwar – oft auch nur in Schaubildern – angesprochen. Angaben zu ihrer Funktion werden jedoch nur in sechs Fällen gemacht.²⁵⁸ Wenn man noch die Bücher hinzurechnet, in denen die Schüler in Arbeitsaufträgen aufgefordert werden, Hypothesen zur Erklärung der Losung zu bilden oder das Verfahren zu bewerten,²⁵⁹ kommt man auf insgesamt **lediglich 12 Bücher, die die Losung nicht einfach nur knapp erwähnen, sondern auch thematisieren.**²⁶⁰

2. In einem großen Teil der Bücher fallen **Widersprüche** auf. Zum einen können an verschiedenen Stellen schlicht unterschiedliche Informationen gegeben werden: In *Forum Geschichte* z.B. werden direktdemokratische Elemente samt Losverfahren zwar erklärt, im Kapitel zur Rolle der Frau äußert sich eine fiktive Athenerin jedoch folgendermaßen: „Im öffentlichen und politischen Leben haben wir nichts zu sagen. So dürfen wir keine Reden halten und nicht an Wahlen teilnehmen.“²⁶¹ In *Expedition Geschichte* geht die Erlösung für die verschiedenen Institutionen aus dem Schaubild zwar

²⁵⁵ Fragen der Rekrutierung und damit sowohl Losung als auch Wahl werden allerdings generell so gut wie ausgespart in *Wir machen Geschichte* und *Quer*.

²⁵⁶ Nicht unbedingt konsequent und nicht immer mit ganz korrekter zeitlicher Zuordnung, meistens jedoch zumindest für den Rat und die Volksgerichte, nicht immer für die Magistrate.

²⁵⁷ Die Wahl, nicht aber die Losung wird erwähnt in *Geschichte real*, *WZG*, *Trio*, *Zeitlupe*. Fragen der Rekrutierung spielen in diesen knappen Darstellungen ohnehin nur am Rand eine Rolle (am dezidiertesten noch in *Trio*).

²⁵⁸ *Zeit für Geschichte*, *IGL*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Zeitreise neu*, *Terra*.

²⁵⁹ *Unser Weg in die Gegenwart*, *Anno*, *Historia*, *Forum Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Doppel-punkt*. Sowohl Angaben zur Funktion als auch ein entsprechender Arbeitsauftrag sind enthalten in *IGL*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*.

²⁶⁰ Besonders deutlich z.B. in *Zeitreise neu*: Hier wird bereits im Einstieg in das Kapitel die Fremdartigkeit der Losung angesprochen. Ausgehend vom politischen System der Bundesrepublik Deutschland, der Wahl des Parlaments durch die Bevölkerung und der Wahl des Kanzlers durch das Parlament wird konstatiert: „Würde uns jemand sagen, das könnte man auch einfacher haben, etwa durch Losen, hielten wir ihn schlicht für verrückt. / **Die erste Demokratie war anders** / So war es aber vor 2500 Jahren bei den Athenern. Sie haben als Erste die Demokratie ausprobiert, und sie wollten sichergehen, dass keiner bevorzugt würde.“ (*Zeitreise neu*, S.80).

²⁶¹ *Forum Geschichte*, S.113.

deutlich hervor,²⁶² im Text wird dann aber ein überzeitlicher Begriff von Demokratie definiert, der ganz klar auf das repräsentative System und die Wahl zugeschnitten ist.²⁶³ Hier findet sich folgender Arbeitsauftrag: „Erläutere Merkmale der Demokratie. Verwende dabei die Begriffe Abstimmung, Mehrheit, Wahl, Abwahl, Diäten, Gleichheit, Ungleichheit.“²⁶⁴ Weitere Beispiele ließen sich anführen.²⁶⁵

Zudem wird, wie bereits erwähnt, nicht nur in den Schaubildern, sondern durchaus auch in einigen Texten der Eindruck erwähnt, die Auslosung von Richtern, Ratsmitgliedern und ggf. Beamten sei eine Art Kompetenz der Volksversammlung gewesen.²⁶⁶ An manchen Stellen entsteht zudem der Eindruck, dass die Autoren schlicht Schwierigkeiten haben, die Worte „Wahl“ bzw. „wählen“ zu vermeiden. So ist in *BSV* zu lesen: „Die Beamten wurden durch Los bestimmt und jeweils nur für ein Jahr eingesetzt. Nach dieser Zeit mussten sie über ihre Tätigkeit Rechenschaft ablegen. Eine Wiederwahl war möglich.“²⁶⁷ In *Geschichte konkret B* findet sich folgende Formulierung: „Für die täglichen Regierungsgeschäfte wurde aus der Volksversammlung durch Los der Rat der 500 gewählt.“²⁶⁸ Und im oben gezeigten Schaubild aus dem Buch *Begegnungen* (Abb. 7.5.) ist der von der Volksversammlung zu den Geschworenen führende Pfeil mit den Worten „wählt durch Los“ versehen.²⁶⁹

Gerade solche Beispiele zeigen, wie tief das Konzept der Wahl im Demokratieverständnis der Verfasser verankert ist, und reflektieren damit weit verbreitete Vorstellungen, die auch bei Lehrenden und Lernenden anzutreffen sein dürften. Knappe Hinweise auf das Losverfahren in umfangreichen Darstellungstexten dürften wohl kaum genügen, hier wirklich Klarheit zu schaffen. Insgesamt gesehen ist das Losverfahren also schwach akzentuiert.

Ganz das Gegenteil ist beim **Ostrakismos** der Fall: Das Scherbengericht, das in 32 Büchern vorkommt,²⁷⁰ wird insgesamt deutlich umfassender als das Losverfahren behandelt, und dies

²⁶² Die Pfeile, die die Losung verbildlichen, gehen allerdings allesamt von der Volksversammlung aus. Vgl. zu dieser Problematik Abschnitt 7.3.2.3.1.

²⁶³ „Damals wie heute beruht die Demokratie auf dem Ideal der Gleichheit aller Staatsbürger. Jeder soll am Staat teilhaben können. Entscheidungen sollen durch Mehrheiten zu Stande kommen, wobei jede Stimme gleich zählt. Die Regierung bzw. die Amtsträger handeln im Auftrag der Wähler. Diese können sie im Amte bestätigen oder ihnen durch Abwahl das Vertrauen entziehen. Das letzte Wort hat das Volk.“ (*Expedition Geschichte*, S.76).

²⁶⁴ *Expedition Geschichte*, S.76.

²⁶⁵ Z.B. in *Historia*, *Das waren Zeiten*, *Begegnungen*, *Doppelpunkt*.

²⁶⁶ *Unser Weg in die Gegenwart*, *Anno*, *Reise in die Vergangenheit*, *Begegnungen*, *Durchblick*.

²⁶⁷ *BSV*, S.104.

²⁶⁸ *Geschichte konkret B*, S.81.

²⁶⁹ *Begegnungen*, S.166.

²⁷⁰ Es fehlt in *Geschichtsbuch*, *Wir machen Geschichte*, *Expedition Geschichte*, *Terra*, *Quer*, *Zeitupe*.

oft auch dann, wenn ansonsten nur wenig Raum für die anderen Aspekte zur Verfügung steht.²⁷¹ Eine zusätzliche Akzentuierung erfolgt durch die häufige Abbildung von Ostraka. Als Funktion des Verfahrens wird im Allgemeinen die Verhinderung einer Tyrannis²⁷² bzw. der Schutz der Demokratie angegeben. Nun handelt es sich sicher um ein interessantes und wichtiges Thema. Wenn man aber bedenkt, dass Ostrakismen lediglich zwischen 487 und 415 v. Chr. durchgeführt wurden und es in dieser Zeit zu etwa 13 Ostrakisierungen kam, fällt die starke Betonung des Gegenstandes doch auf.²⁷³ Zugegeben – es handelt es sich um ein vergleichsweise spektakuläres Verfahren. Eine Ursache kann man daneben darin sehen, dass die Entgegensetzung von Tyrannis und Demokratie als Deutungsmuster auch in anderen Zusammenhängen präsent ist.²⁷⁴ Ein weiterer Grund für die Attraktivität des Scherbengerichts mag darin liegen, dass die Ostraka an Wahlzettel und damit an uns vertraute Abstimmungsverfahren – wenn auch mit umgekehrtem Vorzeichen – erinnern.²⁷⁵

7.3.2.3.3. Die attische Demokratie als unvollkommene Demokratie?

Im Darstellungstext von *Zeitreise alt* wird ein Auszug aus Perikles' Gefallenenrede mit folgenden Worten kommentiert: „Sein Stolz war berechtigt. Die Athener lebten im freiesten Staat Griechenlands, der das Wohl des Ganzen zu seinem leitenden Prinzip gemacht hatte.“²⁷⁶ Solche expliziten Wertungen haben Seltenheitswert.²⁷⁷ Grundsätzlich bemühen sich alle Autoren auch beim Thema Demokratie um einen vergleichsweise sachlichen Stil. Daran, dass die Demokratie **grundsätzlich etwas Positives** ist, wird aber selbstverständlich kein Zweifel gelassen, auch wenn meist nicht so weit gegangen wird wie in *Zeiten und Menschen*, wo die Demokratie einen zentralen Maßstab darstellt.²⁷⁸ Auch wird man deutliche Negativwertungen

²⁷¹ Besonders auffällig z.B. in *Damals-heute-morgen*, WZG.

²⁷² Diese – auf die Quellen zurückgehende – Position ist in der Forschung umstritten (kritisch vgl. z.B. Rhodes 2000 oder auch Bleicken 1994), zumindest für die frühe Zeit aber zustimmend Dreher 2001. Es handelt sich hier um ein im Einzelnen sehr kompliziertes und in den Quellen schwer fassbares Thema, auf das nicht im Einzelnen eingegangen werden kann und muss.

²⁷³ In den Schulbüchern wird häufig der Eindruck erweckt, als sei es weit regelmäßiger zu Ostrakisierungen gekommen. Auch das Verfahren wird häufig nicht korrekt geschildert: So kann der Eindruck erweckt werden, der Ostrakismos sei jährlich durchgeführt worden (so z.B. in *Geschichte kennen und verstehen*). Tatsächlich wurde einmal im Jahr darüber abgestimmt, ob ein Ostrakismos stattfinden sollte. Nur wenn dies bejaht wurde, kam es zwei Prytanien später tatsächlich zur Abstimmung.

²⁷⁴ Vgl. oben Abschnitt 7.3.1.1.

²⁷⁵ Vgl. z.B. *Rückspiegel*, S.113: „Der Name des Betreffenden wurde in eine Tonscherbe (ostrakon) eingeritzt – heute würde man stattdessen Stimmzettel benutzen.“; siehe auch *ZeitRäume*, S.126, in der Bildunterschrift zu einem Ostrakon: „Ein Stimmzettel / Die alte Tonscherbe hatte eine ähnliche Aufgabe wie der Zettel, auf den du den Namen deines Kandidaten bei der Wahl des Klassensprechers schreibst. Freilich wurde damit nicht jemand gewählt, sondern abgewählt.“; *Geschichte und Gegenwart*, S.103 (Auftaktseite): „Tonscherbe als Stimmzettel“.

²⁷⁶ *Zeitreise alt*, S.82.

²⁷⁷ Auch der Begriff „Freiheit“ wird zwar gelegentlich, aber überraschend selten gebraucht.

²⁷⁸ Vgl. oben Abschnitt 7.3.1.2.1.

vergeblich suchen. Einige Bücher werfen allerdings durchaus die **Frage nach dem demokratischen Charakter des athenischen Systems** auf. In *Geschichte kennen und verstehen* ist zu lesen:

„Damit war Griechenland endgültig zur Wiege der Demokratie, der Herrschaft des Volkes geworden. Das Volk war nämlich nun direkt oder über seine Vertreter an politischen Entscheidungen beteiligt. Eine Demokratie in unserem Sinn war diese Form von politischer Beteiligung allerdings noch nicht, denn Frauen und nichtathenische Bürger blieben von der Mitbestimmung ausgeschlossen.“ (*Geschichte kennen und verstehen*, S. 67).

Auffällig ist hier der klare Ursprungsbezug („Wiege der Demokratie“). Gleichzeitig wird betont, dass es sich, da große Teile der Bevölkerung keine politischen Rechte besaßen, „noch nicht“ um eine „Demokratie in unserem Sinn“ gehandelt habe. Die entsprechenden Fortschritte und damit die Vervollkommnung der Demokratie sind, so lässt sich ergänzen, erst „uns“ gelungen.

Die Frage, ob es sich bei Athen denn überhaupt um eine Demokratie gehandelt habe, wird auch in anderen Büchern ausdrücklich gestellt.²⁷⁹ Nur in einem Fall wird im selben Zusammenhang auf die grundsätzliche Differenz der Systeme eingegangen.²⁸⁰ Im Allgemeinen geht es um die Problematisierung der athenischen Demokratie vor dem Hintergrund unseres heutigen Demokratieverständnisses. Zentrales Inhaltselement, von dem aus der demokratische Charakter Athens zumindest teilweise in Frage gestellt wird, ist dabei der Ausschluss der Frauen, Metöken und Sklaven. Die meisten Autoren gehen jedoch nicht so weit, den demokratischen Charakter Athens ernsthaft in Zweifel zu ziehen. **Kritik an der athenischen Demokratie** wird jedoch geübt. Abgesehen vom politischen Ausschluss großer Bevölkerungsteile werden insbesondere die Verführbarkeit durch Demagogen²⁸¹ bzw. Fehlentscheidungen des Demos²⁸² sowie die führende Position wohlhabender Männer²⁸³ thematisiert. Andere Aspekte, etwa die imperialistische Außenpolitik des demokratischen Athen, spielen zumindest im unmittelbaren Zusammenhang mit der Erläuterung des

²⁷⁹ BSV, *Von...bis, Expedition Geschichte, Entdecken und Verstehen, Quer, Zeitlupe*.

²⁸⁰ Im entsprechenden Text in BSV (S.106f.) wird zur Beantwortung der Frage „War Athen wirklich eine Demokratie?“ nicht nur auf den Ausschluss großer Teile der Bevölkerung hingewiesen, sondern der Versuch gemacht, die athenische Demokratie in den historischen Kontext einzuordnen und die grundsätzliche „Andersartigkeit der antiken Demokratie“ mit ihren direktdemokratischen Verfahrensweisen herauszuarbeiten. Eine Referenz auf die direkte Demokratie, die allerdings durch folgende Äußerungen konterkariert wird, gibt es auch in *Geschichte kennen und verstehen*.

²⁸¹ Z.B. Rückspiegel, *Historia, Forum Geschichte, Treffpunkt Geschichte, Geschichte plus, Trio*. Äußerst differenziert: *Wir machen Geschichte*.

²⁸² Besonders im Zusammenhang mit dem Ostrakismos: *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichte und Geschehen alt, Entdecken und Verstehen, ZeitRäume*.

²⁸³ Rückspiegel, *Wir machen Geschichte, Zeiten und Menschen, Das waren Zeiten, Treffpunkt Geschichte, Geschichte konkret A, Geschichte und Gegenwart, Geschichte plus, Geschichte real*. Differenziert: *Horizonte*.

mittelbaren Zusammenhang mit der Erläuterung des demokratischen Systems überraschenderweise so gut wie keine Rolle.²⁸⁴

Das zentrale Inhaltselement in diesem Komplex stellt zweifellos der **Ausschluss von Frauen, Metöken und Sklaven** dar: Der Hinweis darauf fehlt in keinem Buch, erweist sich damit als unverzichtbar, wird jedoch unterschiedlich stark akzentuiert: Der Aspekt kann,²⁸⁵ muss aber nicht²⁸⁶ in den Vordergrund gerückt werden. Folgende Tendenz ist jedoch auffällig: Fast alle Bücher bleiben dabei stehen, die ungleiche Verteilung politischer Rechte als Defizit zu konsstatieren, nur äußerst selten sind Ansätze zu einer Erklärung zu erkennen. Am deutlichsten ist dies in der Kapiteleinführung von *Wir machen Geschichte*:

„Politik wurde in allen griechischen Staaten nur von Männern gemacht. Sie waren ‚das Volk‘. Frauen hatten andere Aufgaben, die aber für den Staat und für den Erhalt der Familien nicht weniger wichtig waren. Es gab aber im antiken Athen neben den Frauen noch andere Menschen, die nicht zum ‚Volk‘ gezählt wurden. Wenn wir genau hinsehen, waren die, die nach damaliger Auffassung ‚das Volk‘ darstellten, nur eine Minderheit. Demokratie hieß auch damals schon, daß man ein Problem bespricht und darüber abstimmt, was getan werden soll. Die Minderheit muß sich dann nach dem Beschluß der Mehrheit richten. Was aber bedeutet es, wenn die eigentliche Mehrheit gar nicht zur Demokratie zugelassen wird?“ (*Wir machen Geschichte*, S. 100).

Derartige Erläuterungen, die zumindest versuchen, das Phänomen in seinen historischen Kontext einzuordnen, sind jedoch selten.²⁸⁷ Dies dürfte kein Zufall sein: Zentrales Ziel ist im Allgemeinen weniger Erklärung als vielmehr Demonstration: Angesichts des – schon durch die Begrifflichkeit – starken Konnexes zwischen attischer und moderner Demokratie kann auf den Hinweis nicht verzichtet werden, dass zentrale Normen der Gegenwart in Athen nicht verwirklicht waren. Es ist die Grundannahme von grundsätzlicher Übereinstimmung zwischen antiker und moderner Demokratie, die an diesem Punkt zur starken Akzentuierung von Differenz führt.

7.3.2.4. Fazit

Im vorangehenden Kapitel wurde untersucht, ob die Konstruktion eines relationalen Bezuges bzw. Ursprungszusammenhangs zwischen antiker und moderner Demokratie, wie sie sich in Auftaktseiten, Schlusszusammenfassungen und den einzelnen Kapiteln häufig findet, mit dem

²⁸⁴ Am ehesten noch insofern, als in erzählenden Verfassertexten gelegentlich außenpolitische Entscheidungen zu treffen sind, vgl. z.B. *Geschichte und Geschehen neu*.

²⁸⁵ In *Treffpunkt Geschichte*, das nur wenige Informationen zur Demokratie zur Verfügung stellt, wird die ungleiche Verteilung der politischen Rechte über einen vergleichsweise umfangreichen Comic geradezu zum wichtigsten Aspekt bei der Behandlung der Demokratie überhaupt.

²⁸⁶ In *Zeiten und Menschen* z.B. sind Sklaverei und Rolle der Frauen zwar wichtige Themen, der Ausschluss der entsprechenden Bevölkerungsgruppen wird im Demokratiekapitel auch über ein Schaubild visualisiert, im Text wird der Aspekt jedoch kaum berührt.

²⁸⁷ Ähnlich noch in *Zeiten und Menschen*.

Zurücktreten der grundsätzlichen Systemdifferenz zwischen antiker direkter und moderner repräsentativer Demokratie einhergeht. Hierbei wurde festgestellt, dass der Unterschied zwischen direkter und repräsentativer Verfassung zwar immer wieder angesprochen ist und wesentliche Elemente, etwa die beherrschende Stellung der Volksversammlung, im Allgemeinen durchaus herausgearbeitet werden. Doch zeigten sich andererseits an vielen Stellen Ungenauigkeiten, Verzerrungen und Widersprüchlichkeiten. Besonders auffällig war dies in der graphischen Präsentation institutioneller Zusammenhänge und bei der Darstellung des Losverfahrens. Es ist offenkundig, dass die verschiedenen Demokratiekonzepte zwar nicht durchgängig, aber immer wieder interferieren.²⁸⁸ Letztlich wird von einem einzigen Typus der Demokratie ausgegangen. Dadurch wird die Nähe zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem vergrößert, Ursprungszusammenhänge werden plausibler, „unserer“ Demokratie werden das Prestige und die Legitimation einer lange zurückreichenden Geschichte verliehen.

Sehr konsequent wird auf der anderen Seite auf Defizite der Demokratie hingewiesen, die sich aus unserem Verständnis der Menschenrechte ergeben. Letztlich werden hier Umrisse eines fortschrittsorientierten Deutungsmusters sichtbar: Indem der Ursprung unserer Demokratie in der Antike verortet wird, die Aufhebung von Defiziten aber der Moderne zugeschrieben wird, wird die Gegenwart als Höhepunkt am Ende eines langen Weges gedeutet. Dem entspricht, dass die Demokratie der Gegenwart grundsätzlich nicht kritisch hinterfragt wird.²⁸⁹ Von hier aus gesehen gewinnt auch die Tatsache ihren Sinn, dass die Entwicklung der attischen Demokratie so umfangreich und z.T. in einer deutlich teleologisch ausgerichteten Perspektive dargestellt wird. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Geschichte der Demokratieentwicklung in allen Büchern konsequent als zielgerichtete Entwicklung von der Monarchie über die Aristokratie, Solon, Kleisthenes und Perikles bis zur Bundesrepublik Deutschland gezeichnet wird. Als Unterströmung ist das gezeigte Deutungsmuster jedoch vielfach präsent und für eine Reihe von Fehldeutungen verantwortlich.

²⁸⁸ Dabei kommt es nicht selten auch zu Widersprüchen zwischen verschiedenen Elementen ein und desselben Schulbuches, was z.T. auch aus den Entstehungsbedingungen zu erklären sein mag. In den beiden Varianten von *Geschichte konkret A* z.B. wird z.B. dasselbe – in seinem chronologischen Bezug nur bedingt passende – Schaubild verwendet, obwohl die Demokratiekapitel, was die anderen Schulbuchelemente betrifft, deutlich voneinander abweichen.

²⁸⁹ Anlass böten hier z.B. Diskussionen um den Ausbau direktdemokratischer Verfahren oder die Frage nach der faktischen politischen Beteiligung Partizipation anhand von Wahlbeteiligungen.

7.4. Die „ersten“ Olympischen Spiele?

Das Thema „Olympische Spiele“ besitzt, wie gezeigt,²⁹⁰ einen hohen quantitativen Stellenwert in den untersuchten Büchern und wird auch im Kontext der in Abschnitt 7.1. analysierten Relevanzbegründungen akzentuiert. Ganz offenbar wird diesem Gegenstand eine große Gegenwartsbedeutung und ein hohes motivatorisches Potential zugeschrieben, was insbesondere auch mit dem modernen Olympischen Spielen zusammenhängen dürfte.²⁹¹ Diese sind Großereignisse, die ein enormes Medienecho hervorrufen und regelmäßig auch die antiken Olympien ins Gespräch bringen, deren hohem Bekanntheitsgrad in der Neuzeit die modernen Spiele wiederum ihren Namen verdanken. Modernes und antikes Phänomen stehen also in einem komplexen, geschichtskulturell vermittelten Wechselverhältnis. Bevor der identifikatorische Bezug, der in den Schulbüchern zwischen den Olympien und dem „wir“ und „heute“ hergestellt wird, genauer untersucht werden kann, ist es deshalb erforderlich, genauer auf den komplexen Rezeptionsprozess einzugehen, der zur Entstehung der modernen Spiele führte. Denn in diesem Kontext wurde ein Deutungsmuster teils genutzt, teils etabliert, in dem Idealisierungen eine große Rolle spielten und das im Zuge der Erfolgsgeschichte der modernen Spiele verfestigt wurde.

Dieses Deutungsmuster zeige, so lautet der Vorwurf mancher Kritiker, auch heute noch Wirkung. So konstatiert Karl-Wilhelm Weeber mit Bezug auf die geschichtskulturelle Rezeption der Olympischen Spiele, vielfach werde „die ‚Heiligkeit‘ der antiken Spiele so klischeehaft-penetrant betont, daß die historische Wirklichkeit Alt-Olympias völlig hinter der ideologischen Fassade verschwindet.“ Dies gehe jedoch nicht auf Unkenntnis zurück, sondern habe „durchaus auch Methode: das ‚antike Olympia‘ wird von Sportfunktionären, Reportern und Leitartiklern nur zu gern beschworen, wenn es gilt, gegen die – von ihnen als solche empfundenen – ‚Auswüchse‘ und ‚Fehlentwicklungen‘ des modernen olympischen Sports rhetorisch zu Felde zu ziehen.“ Nötig sei dazu „ein leuchtendes Vorbild, dem man das ‚böse‘, gewissermaßen depravierte Olympia unserer Zeit entgegenstellt, das sich leider, leider so weit von seinen Ursprüngen entfernt habe.“²⁹² Gegen eine derartige „idealisierende Olympia-Rezeption in unserer Zeit“ hat sich Karl-Wilhelm Weeber mit verschiedenen Publikationen gewandt und

²⁹⁰ Vgl. Kapitel 5.3.2.1.1.

²⁹¹ Dies dürfte nicht der einzige Grund sein: Die antiken Olympien waren schon vor 1896 Schulbuchthema und sind außerdem wie in Kapitel 5.3. gezeigt zur Entfaltung alltags- und sozialgeschichtlicher Perspektiven sehr geeignet. Dennoch ist ein deutlicher Zusammenhang zu den modernen Spielen evident (vgl. auch Wimmert 2004 sowie oben Kapitel 5.3.2.1.1.).

²⁹² Weeber 2000, S.8.

sich damit nach eigenen Angaben den unausgesprochenen Vorwurf der „Nestbeschmutzung“²⁹³ eingehandelt. Denn die Olympischen Spiele dienten – das sei an ihrem Stellenwert und ihrer Entfaltung in den Schulbüchern deutlich ablesbar – in besonderer Weise der Legitimation der Beschäftigung mit der Antike, deren vermeintliches Erbe hier so deutlich und motivatorisch nutzbar zu Tage trete. Mittlerweile zielten zwar „Arbeitsaufträge [...] häufig darauf ab, das Gemeinsame *und* das Trennende herauszuarbeiten“, doch suggeriere das „didaktische Konzept [...] nach wie vor eine irgendwie geartete Kontinuität [...] Tatsächlich aber beruht diese scheinbare Kontinuität auf nichts anderem als auf dem Werbetrick de Coubertins, der seine – durchaus respektable – Vorstellung weltweiter Sportwettkämpfe mit völkerverbindendem Ansatz durch Berufung auf die damals noch hoch im Kurs stehende klassische Antike legitimieren und nobilitieren wollte.“²⁹⁴

Wenn im Folgenden die identifikatorischen Bezüge genauer betrachtet werden, die beim Thema Olympia zwischen Antike und Gegenwart eröffnet werden, so wird zunächst untersucht, in welchem Ausmaß und in welcher Weise relationale Zusammenhänge hergestellt werden. Ein Schwerpunkt der Analyse liegt dann bei der Frage, ob in den Schulbüchern tatsächlich idealisierende Deutungsmuster eine Rolle spielen, die aus der Rezeptionsgeschichte der antiken Olympien resultieren. Abschließend werden noch einmal systematisch sämtliche gegenwartsbezogenen Vergleiche zusammenfassend analysiert.

7.4.1. Zur Rezeption der antiken Olympischen Spiele bis zur Entstehung der modernen Olympischen Bewegung

Das Ende der Olympischen Spiele hat man häufig mit Theodosius I. in Verbindung gebracht, der Anfang der 390er Jahre Tempel, Opfer und schließlich den Götterkult überhaupt verbot.²⁹⁵ Vielfach wird angenommen, dass in dieser Zeit auch die Olympischen Spiele ausdrücklich verboten worden seien und somit 393 zum letzten Mal stattfanden. Eine gesicherte Quellenbasis gibt es dafür aber nicht.²⁹⁶ Vielfach wurde und wird in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der Olympischen Spiele zu diesem Zeitpunkt ohnehin schon stark abgenommen habe: Durch einen Einfall der germanischen Heruler sowie durch Erdbeben und Überschwemmungen sei Olympia stark in Mitleidenschaft gezogen wor-

²⁹³ Weeber 2004, S.40. Hier, S.40f., auch das Folgende.

²⁹⁴ Weeber 2004, S.41.

²⁹⁵ Vgl. Groß-Albenhausen 2002.

²⁹⁶ Vgl. Ebert 1980, S.127f.

den.²⁹⁷ Neuere Grabungen in Olympia haben dieses Bild verändert:²⁹⁸ Zwar ist eine genaue zeitliche Festlegung nicht möglich, doch ist mittlerweile wohl davon auszugehen, dass Olympia bis ins frühe 5. Jahrhundert hinein ein intakter Kultplatz blieb und dass der Kultbetrieb bis in die Zeit Theodosius' II. fortgeführt wurde, der das Verbot paganer Kulte erneuerte. Eine genaue zeitliche Festsetzung ist allerdings kaum möglich. Nicht auszuschließen ist zudem, dass die Wettspiele auch nach dem Ende des Kultbetriebes weitergeführt wurden. Denn athletische Wettkämpfe anlässlich von „Olympien“ oder „Isolympien“²⁹⁹ an anderen Orten sind noch für das 6. Jahrhundert bezeugt.³⁰⁰

Die frühbyzantinische Siedlung, die sich auf dem Gelände des Kultplatzes entwickelt hatte, wurde ihrerseits im späten 6. bzw. frühen 7. Jahrhundert unter dem Druck von Bevölkerungsbewegungen und Naturkatastrophen aufgegeben. Doch das Wissen um die Spiele blieb, vermittelt durch die Textüberlieferung, bewahrt, insbesondere in Byzanz.³⁰¹ Mit der Wiederentdeckung der griechischen Sprache und Literatur verbreitete sich seit dem 15. Jahrhundert das Wissen über die Olympischen Spiele in Europa.³⁰² Ihr Bekanntheitsgrad und Prestige waren so hoch, dass sie zur Namensgebung und Legitimation für verschiedene Volksfestspiele oder sportliche Veranstaltungen herangezogen wurden, von denen die bereits im 17. Jahrhundert durch den englischen Rechtsanwalt Robert Dover in den Cotswolds organisierten „Olimpick Games“ die bekanntesten sein dürften: Trotz gewisser antikisierender Elemente³⁰³ besaßen sie einen überaus englischen Charakter³⁰⁴ und werden im Übrigen heute wieder ausgetragen.³⁰⁵ Die „Cotswold Olimpick Games“ sind aber nur eines von vielen Beispielen für Veranstaltungen im 17., 18. und 19. Jahrhundert, die sich auf die Olympischen Spiele bzw. ihren Namen beriefen oder einzelne Elemente übernahmen.³⁰⁶ So scheinen auch auf dem Münchner Oktoberfest im Jahre 1850 „Olympische Spiele der Handwerksgesellen“ stattgefunden zu haben.³⁰⁷ Im 19. Jahrhundert erhielt die Berufung auf die Olympischen Spiele durch den griechischen

²⁹⁷ Vgl. z.B. Finley/Pleket 1976, S.33f.

²⁹⁸ Vgl. hierzu insbesondere Sinn 2002a, S.104ff.

²⁹⁹ Vgl. dazu oben Kapitel 5.3.1.2.2.

³⁰⁰ Vgl. Sinn 2002b, Sinn 2001 sowie Lennartz 1974, S.15f.

³⁰¹ Antikes Erbe blieb hier ja z.B. auch in Gestalt der Spiele im Hippodrom lebendig, wobei sich hier aber v.a. die römische Tradition niederschlug. Vgl. Swaddling, S.164.

³⁰² Eine Zusammenstellung von Zeugnissen bei Lennartz 1974.

³⁰³ So trat z.B. ein als Homer gekleideter Musikant auf.

³⁰⁴ Wettbewerbe wurden z.B. auch in der Jagd oder im Schienbeintreten ausgetragen.

³⁰⁵ Sie wurden mit Unterbrechungen und in unterschiedlicher Qualität bis ins 19. Jahrhundert ausgerichtet, in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder belebt und werden seither jährlich durchgeführt. Vgl. Swaddling 2004, S.170ff. Zu den aktuellen „Cotswold Olimpick Games“ vgl. <http://www.olimpickgames.co.uk/> (zuletzt gesehen am 06.04.2007).

³⁰⁶ Vgl. besonders Lennartz 1974.

³⁰⁷ Vgl. Lennartz 1974, S.172.

Unabhängigkeitskrieg und den europäischen Philhellenismus allerdings neue Akzente³⁰⁸ und auch die Ergebnisse deutscher Ausgrabungen in Olympia vermittelten Impulse.³⁰⁹ Speziell in der deutschen Altertumswissenschaft, wo man die Vorstellung einer besonderen Verwandtschaft zu den Griechen pflegte, wurde der sportliche Agon den Griechen als spezifisches Charakteristikum ihres Volkscharakters zugeschrieben.

In Griechenland ist die – national orientierte – Forderung nach einer Erneuerung der Olympischen Spiele schon bald nach der Unabhängigkeit vom Osmanischen Reich zu fassen.³¹⁰ So schlug der Grieche Panagiotos Soutsos der griechischen Regierung bereits 1835 vor, den 25. März als Beginn des Unabhängigkeitskrieges zum nationalen Feiertag zu erklären und aus diesem Anlass jeweils Olympische Spiele durchzuführen.³¹¹ In den folgenden Jahren gab es immer wieder vergleichbare Vorstöße, bis es schließlich mithilfe der finanziellen Unterstützung durch Evangelios Zappas 1859 zu Olympischen Spielen in Athen kam, die rein griechisch orientiert waren und danach mehrfach und mit wechselndem Erfolg wiederholt wurden. Dem Projekt kam zugute, dass Evangelios Zappas bei seinem Tod im Jahre 1865 sein enormes Vermögen zu diesem Zweck der griechischen Regierung vererbte.

Aber auch in England gab es zeitgleich Versuche, auf die Olympischen Spiele zurückzugreifen. So hatte William Penny Brookes die „Wenlock Olympian Games“ ins Leben gerufen, die seit 1850 mit wenigen Ausnahmen bis heute jährlich stattfinden³¹² und die ihrerseits wiederum Impulse durch die griechischen Spiele erhielten, mit deren Organisatoren Wenlock in Austausch trat. Der Bezug auf das antike Vorbild wurde durch die griechischen Erneuerungsversuche auch bei Brookes verstärkt. Hier ist nicht der Ort, im Einzelnen auf die Entwicklung – z.B. auf den gescheiterten Versuch, in England eine nationale Olympische Bewegung ins Leben zu rufen – einzugehen. Auch das komplizierte Verhältnis zur sich konstituierenden – klassenexklusiven – Amateurbewegung, deren Sportideal im Widerspruch zu Brookes Bemühungen um die Förderung der Arbeiterklasse stand, kann hier nicht nachgezeichnet werden. Stattdessen soll die Feststellung genügen, dass Coubertin, der im Übrigen mit Brookes in

³⁰⁸ Zur Vorgeschichte der Entstehung der modernen Spiele insbesondere in Griechenland, aber auch in England, sowie zu den Spielen 1896 in Athen vgl. neben Young 1996 insbesondere Georgiadis 2000.

³⁰⁹ Vgl. hierzu z.B. Kyrieleis 2002.

³¹⁰ Zum Folgenden vgl. Young 1988 und besonders Young 1996.

³¹¹ Diese sollten neben athletischen Spielen und Wettbewerben im kulturellen Bereich auch eine Landwirtschafts- und Industrieausstellung umfassen, wobei Soutsos als Austragungsorte vier verschiedene griechische Städte im Auge hatte – darunter Athen und Mesolongion, nicht aber Olympia. Zu einer Umsetzung kam es jedoch nicht.

³¹² Webauftritt der Wenlock Olympian Society: <http://www.wenlock-olympian-society.org.uk> (zuletzt gesehen am 06.04.2007).

Kontakt stand, bereits vielfältige Bemühungen um eine Erneuerung der Olympischen Spiele vorfand, die ihm als Vorbilder bzw. als Anknüpfungspunkte dienen konnten. Auch Bestrebungen hin zu einer Internationalisierung der Spiele hatte es bereits gegeben.

Coubertin ist also keineswegs der „Erfinder“ der modernen Olympien.³¹³ Ansatzpunkt war für ihn zudem auch keineswegs ein antiquarisches Interesse an der antiken Veranstaltung: Sein Ausgangspunkt lag vielmehr in dem Bestreben nach einer Reform des Erziehungssystems bzw. speziell einer verbesserten Sporterziehung in Frankreich, dessen Niederlage gegen Deutschland im Krieg von 1870/71 er auch auf mangelndes körperliches Training der französischen Jugend zurückführte.³¹⁴ In seinen – zunächst also national orientierten – Reformbestrebungen orientierte er sich speziell am englischen System, kam im Zusammenhang damit auch mit Brookes in Kontakt und entwickelte die Idee internationaler Olympischer Spiele. Zur Rolle der Antike hat er sich dabei z.B. in den Jahren 1886 und 1929 folgendermaßen geäußert:

„Alles das setzte mich in den Stand festzustellen, dass der Athletismus an der Neige des Jahrhunderts, welches ihn hatte wiedererstehen sehen, bereits stark gefährdet war, und dass seine Fortschritte vernichtet werden würden, wenn man nicht schnell und tatkräftig dazwischentrate. Überall hatte ich Zwietracht und Bürgerkrieg zwischen den Anhängern oder Gegnern der einen oder anderen Übungsart gesehen, ein Zustand, der mir aus einer übermäßigen Spezialisierung zu entspringen schien [...] / Dazu kam noch ein anderer Umstand: der Geschäftsgeist drohte mehr und mehr in Sportskreisen Eingang zu finden. [...] Wollte man also den Athletismus nicht zum zweiten Mal entarten und untergehen lassen sehen, so galt es ihn zu einigen und zu reinigen. / Zur Erreichung dieses Zweckes erschien mir ein einziges Mittel wirksam, nämlich zeitlich wiederkehrende Wettkämpfe zu schaffen, zu denen die Vertreter aller Länder und aller Sports eingeladen werden müssten, und diese Wettkämpfe unter den einzigen Schutz zu stellen, der ihnen den Nimbus der Grösse und des Ruhmes verleihen könnte: unter den Schutz des klassischen Altertums. Das bedeutete nichts anderes als die Wiederherstellung der Olympischen Spiele. Der Name schön flösste Achtung ein, und es war kaum möglich, einen anderen zu finden.“³¹⁵

„Was kann man schon Dauerhaftes aufbauen, wenn man sich auf die Mode stützt? Um das schwache Gebäude zu stützen, das ich errichtet hatte, schien mir die Wiedereinrichtung der – diesmal vollständig internationalisierten – Olympischen Spiele die einzig gangbare Lösung zu sein. Es galt, die nur einen Tag dauernde Anglomanie mit dem immensen Prestige der Antike zu überdecken, dabei in etwa den Widerstand der Freunde der Klassik zu entwerfen und auf diese Weise die ganze Welt einer Formel zu unterwerfen, deren Ruf keine Grenzen kennt; das einzige Mittel, der noch in den Kinderschuhen steckenden Sportrenaissance eine relative Dauer zu sichern, lag darin, gerade den an sich eine Gefahr darstellenden Kosmopolitismus zu ihrer Zuflucht und Heimstätte zu machen. / Zu diesem Zweck bot sich uns auch in unserem verweltlichten Jahrhundert eine Religion an; die zum Lohn für den siegreichen Athleten am Mast emporsteigende Nationalflagge – Symbol des modernen Patriotismus – das sollte die Fortsetzung des Gottesdienstes am wieder aufleuchtenden Olympischen Feuer sein.“³¹⁶

³¹³ Zum Folgenden vgl. besonders Young 1988, Young 1996, Decker u.a. 1996, Georgiadis 2000.

³¹⁴ Nach Auffassung von Young 1996, S.70, ging dieser Erklärungsansatz ebenfalls auf Brookes zurück.

³¹⁵ Zitiert nach Coubertin 1967, S.12f. (aus: *Les Jeux Olympiques 776 av. J.-C. – 1896, deuxième partie : 'Les Jeux Olympiques de 1896'*, Athènes – Paris 1896, p. 1-7).

³¹⁶ Rede im Festsaal des Bürgermeisteramtes des 16. Arrondissements in Paris 1929, zitiert nach Coubertin 1967, S.133.

Angesichts dieser wie anderer Äußerungen liegt der Verdacht nicht fern, „daß Coubertin bewußt ein Bild der antiken Olympischen Spiele zeichnete, das spezifischen Anforderungen genügen, nicht aber dem historischen Erkenntnisstand entsprechen mußte.“³¹⁷

Anknüpfend an die Amateurbewegung gelang Coubertin im Jahre 1894 die Veranstaltung eines Kongresses in Paris, der die Durchführung von internationalen Olympischen Spielen beschloss: „Damit keine Zweifel an den Vorteilen der Wiedererstehung der Olympischen Spiele bestehen – sei es aus der Sicht des Sports, sei es aus moralischer oder internationaler Sicht – sollen diese Spiele auf der Grundlage und den Bedingungen der Moderne erneuert werden.“³¹⁸ Anders als die vorherigen griechischen Spiele sollten diese Olympischen Spiele also internationalen Zuschnitt besitzen. Sie sollten 1896 in Athen, 1900 in Paris und von da an alle vier Jahre in unterschiedlichen Städten gefeiert werden. Dabei blieb es dann auch bis heute, obwohl von griechischer Seite eine dauerhafte Austragung in Griechenland gefordert wurde.³¹⁹ In Abschnitt 7.4.2.2. der Schulbuchanalyse wird auf Details von Coubertins Konzeption zurückzukommen sein.

7.4.2. Schulbuchanalyse

7.4.2.1. Kontinuität zwischen antiken und modernen Spielen?

Die im Grunde genommen einzige Möglichkeit, faktische, nicht auf reiner Rezeption beruhende Überbleibsel der antiken Spiele in der Gegenwart aufzuzeigen, besteht im Hinweis auf die materiellen Relikte. Nur in wenigen Büchern wird jedoch auf die Ausgrabungen in Olympia hingewiesen.³²⁰ Sehr häufig wird dagegen auf die modernen Olympischen Spiele eingegangen. Ob dies mit einem Kontinuitätskonzept verknüpft ist, muss allerdings zuerst untersucht werden.

Wie der Hinweis auf das Ende der antiken Olympischen Spiele³²¹ gehört auch die Erwähnung des Beginns der modernen Spiele bzw. des Jahres 1896, auf die nur einige Bücher verzich-

³¹⁷ Höfer 1994, S.45.

³¹⁸ Beschluss auf der Schlussitzung des Kongresses am 23.6. 1994, zitiert nach Deckert u.a. 1996, S.102.

³¹⁹ Als Kompromiss verständigte man sich darauf, dass jeweils zwischen zwei Olympischen Spielen Spiele in Athen stattfinden sollten. Dies war 1906 auch der Fall, gelang 1910 und 1914 jedoch aus politischen Gründen nicht, sodass am Ende nur die Olympischen Spiele im Sinne Coubertins weitergeführt wurden.

³²⁰ Z.B. in *Wir machen Geschichte*, wo auch Curtius und das Jahr 1875 genannt sind. Eine Fotografie des Geländes im heutigen Zustand findet sich, kombiniert mit einer Rekonstruktionszeichnung, in *Zeiten und Menschen*.

³²¹ Vgl. Kapitel 5.3.2.3.

ten,³²² zum Kernrepertoire.³²³ Vorausgehende rezeptive Rückgriffe werden nirgends angesprochen, wenn ein Name genannt wird, dann ausschließlich der de Coubertins. Immerhin wird auf diese Weise in den meisten Büchern durchaus klar gestellt, dass keine ungebrochene Linie von den antiken zu den modernen Spielen führt. Und dennoch zeigt die detaillierte Analyse der entsprechenden Textstellen, dass häufig der Eindruck von Kontinuität erweckt wird. Im Folgenden sind die einschlägigen Passagen zusammengestellt:

- „Erst 1500 Jahre später erweckte sie der Franzose Coubertin zu neuem Leben. Die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit fanden 1896 in Athen statt. Seither trafen sich wieder alle vier Jahre – ausgenommen 1916 im Ersten Weltkrieg und 1940/44 im Zweiten Weltkrieg – die besten Sportler aus aller Welt zum Wettkampf.“ (Unser Weg in die Gegenwart, S. 50); „Bei den 90. Olympischen Spielen durfte das kriegsführende Sparta nicht teilnehmen. Werden auch heute noch Länder aus politischen Gründen von den Spielen ausgeschlossen?“ (Unser Weg in die Gegenwart, S. 50).
- „Seit 776 v. Chr. verloren die olympischen Spiele niemals ihre Anziehungskraft. Erst viele Jahrhunderte später (393 n. Chr.) verbot der christliche Kaiser Theodosius die heidnischen olympischen Spiele, die bis dahin mehr als tausend Jahre lang existiert hatten. Doch dies bedeutete nur ihr vorläufiges Ende – seit 1896 finden olympische Spiele in moderner Form wieder statt.“ (Rückspiegel, S. 97).
- „Die Olympischen Spiele der Gegenwart sind vielen Menschen bekannt, aber was wissen wir darüber, wie diese Spiele entstanden sind? / Ursprünglich wurden in Olympia kultische Spiele veranstaltet [...]“ (Geschichte und Geschehen alt, S. 87).
- „Weit zurück in die Vergangenheit muss man schauen um an die Ursprünge der Olympischen Spiele zu gelangen. 776 vor Christus sollen im griechischen Olympia, einem Ort auf der Halbinsel Peloponnes, die ersten Wettkämpfe stattgefunden haben. 393 n. Chr. wurden sie dann von einem über Griechenland herrschenden christlichen römischen Kaiser als heidnische Unsitte verboten. / 1504 Jahre hat es keine Olympischen Spiele gegeben, bis in Athen 1896 die ersten Spiele der Neuzeit eröffnet wurden. Damals kamen 311 Sportler aus 13 Ländern zusammen. Im australischen Sydney sind es im Jahre 2000 über 10000 Athletinnen und Athleten aus mindestens 197 Staaten dieser Erde. / Antike und neue Spiele: Was ist geblieben? Was hat sich verändert?“ (Zeiten und Menschen, S. 133).
- „Nenne moderne olympische Disziplinen, die auf die alten Spiele zurückgehen. Welche gehören nicht mehr dazu?“ (Das waren Zeiten, S. 78).
- „Erst 1896 entdeckte man den olympischen Gedanken neu und richtete in Athen die ersten Spiele der Neuzeit aus, die bis heute in der Regel alle vier Jahre veranstaltet werden.“ (Horizonte, S. 83).
- „Über 1100 Jahre gab es die Spiele, bis der römisch-christliche Kaiser Theodosius sie 393 n. Chr. verbot. / Für die Olympischen Spiele der Neuzeit war das Jahr 1896 wichtig, als der Franzose Pierre de Coubertin sie wieder ins Leben rief.“ (Von...bis, S. 54).
- „1896 wurden die Olympischen Spiele als ‚Fest der Jugend der Welt‘ neu begründet.“ (IGL, S. 116).
- „Alle vier Jahre finden irgendwo in der Welt die Olympischen Spiele statt. Viele Monate, ja Jahre vorher beginnen die Vorbereitungen für dieses große Ereignis / Habt ihr gewußt, daß diese Spiele etwas mit Zeus zu tun haben? Die Olympischen Spiele waren ursprünglich das größte Fest aller Griechen zu Ehren des Göttervaters! [...] Die Kette reicht bis zum Jahre 393 n. Chr., dann wurden die Spiele von einem christlichen Kaiser verboten. / Erst 1896 fanden wieder Olympische Spiele statt.“ (Reise in die Vergangenheit, S. 28).
- „Über tausend Jahre – 293 Olympiaden – wurden die Spiele abgehalten. Die letzten fanden im Jahr 392 n. Chr. statt. Ende des 19. Jahrhunderts gründete der französische Baron Pierre de Coubertin die Olympischen Spiele wieder neu.“ (Geschichte konkret A, S. 72).
- „1894 wurden die Olympischen Spiele als ‚Fest der Jugend der Welt‘ neu begründet.“ (Zeitreise alt, S. 116).
- „393 n. Chr. wurden die Spiele durch den christlichen Kaiser Theodosius verboten. Erst seit 1896 gibt es wieder Olympische Spiele – in der modernen Form.“ (Geschichte und Gegenwart, S. 112).

³²² In 8 Büchern fehlt der Aspekt ganz (Anno, Historia, Geschichte und Geschehen alt, Wir machen Geschichte, Treffpunkt Geschichte, Geschichte real, Durchblick, Zeitlupe), in zwei Büchern wird er nur sehr indirekt thematisiert (Geschichtsbuch, Zeitreise neu).

³²³ Wenn vom Beginn der modernen Olympischen Spiele die Rede ist, wird im Allgemeinen auch das Ende der antiken Olympien erwähnt. Ausnahmen gibt es freilich. Zeit für Geschichte geht zwar recht ausführlich auf Coubertin ein, macht aber nicht deutlich, was mit den antiken Spielen geschehen war. Ähnliches gilt für Das waren Zeiten und ZeitRäume.

- „Seit 1896 werden wieder Olympische Spiele abgehalten / Sportliche und künstlerische Spiele zu Ehren der Götter fanden auch noch statt, als die Römer später Griechenland eroberten. Erst 393 n. Chr. wurden sie verboten, weil sie nicht christlich waren. Lange Zeit dachten die Menschen nicht mehr daran, bis der französische Adlige Baron Pierre de Coubertin 1894 zu den ersten Olympischen Spielen der Neuzeit aufrief, die 1896 in Athen stattfanden.“ (*Geschichte kennen und verstehen*, S. 57).
- „293 mal – von 776 v. Chr. bis 393 n. Chr. – konnten die Spiele in ununterbrochener Reihenfolge stattfinden. Danach wurden sie durch den römischen Kaiser Theodosius verboten. Der Franzose Baron de Coubertin rief sie erst 1896 wieder ins Leben.“ (*Entdecken und verstehen*, S. 108).
- „Vor 100 Jahren kam der Franzose Pierre de Coubertin auf die Idee, die Olympischen Spiele wieder einzuführen. 1896 fanden die ersten Spiele der Neuzeit in Athen statt.“ (*Begegnungen*, S. 172).
- „Sportlicher Wettkampf statt Krieg / Manches, was uns ganz modern vorkommt, reicht zurück bis zu den alten Griechen. So auch der Gedanke, dass der sportliche Wettkampf zum Frieden zwischen verfeindeten Völkern und Staaten beitragen könnte.“ (*ZeitRäume*, S. 120).
- „Die Wiederbelebung der Olympischen Spiele / Dem französischen Baron Pierre de Coubertin gelang es, die Olympischen Spiele der Neuzeit ins Leben zu rufen.“ (*Trio*, S. 169).
- „Die Olympischen Spiele wurden 394 n. Chr. als heidnisch (unchristlich) verboten. Erst 1894 wurden sie als friedliches Fest der Jugend der Welt mit weniger militärischen Disziplinen wieder ins Leben gerufen.“ (*Terra*, S. 149).
- „Aber weißt du auch, daß die Wiege der Olympischen Spiele vor 2700 Jahren in Griechenland stand?“ (*Damals – heute – morgen*, S. 46); „Die Olympischen Spiele sind ein Beispiel, an dem du sehen kannst, daß manche heutigen Dinge weit zurückreichen – eben bis zu den Menschen im alten Griechenland.“ (*Damals – heute – morgen*, S. 46); „776 v. Chr. fanden die ersten Spiele in Olympia statt. Um 150 v. Chr. wurde Griechenland von den Römern unterworfen. Etwa 550 Jahre danach verbot der römische Kaiser Theodosius, der Christ war, alle heidnischen Götterfeste. Das galt auch für die Olympischen Spiele. Olympia verfiel. Nach mehr als 1500 Jahren wurden die Olympischen Spiele von dem französischen Baron Coubertin wiederbelebt: In Athen fand 1896 die 1. Olympiade der Neuzeit statt. Seit 1924 gibt es Sommer- und Winterspiele.“ (*Damals – heute – morgen*, S. 48).
- „Im Jahre 393 n. Ch. verbot der christliche römische Kaiser Theodosius die Olympischen Spiele, sie galten als heidnische Feier. Dem Franzosen Baron de Coubertin gelang es, im Jahre 1896 wieder Olympische Spiele am historischen Ort durchzuführen. Seitdem werden sie alle vier Jahre, mit Ausnahme des Ersten und Zweiten Weltkrieges, durchgeführt.“ (*Doppelpunkt*, S. 61).
- „Im Jahr 393 n. Chr. regierte in Athen der christliche Kaiser Theodosius. Er ließ die Olympischen Spiele als heidnisches Fest verbieten. Jahrhundertlang wurden sie deshalb nicht mehr durchgeführt. / Erst 1894 hatte der Franzose Pierre Coubertin die Idee die Spiele wieder auszutragen. 1896 fanden dann die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit in Athen statt. Seitdem [...]“ (*WZG*, S. 242).
- „Im Jahr 393 nach Christus verbot ein römischer Kaiser die Spiele als heidnischen Kult. Erst 1896 rief der Franzose Baron de Coubertin die Olympischen Spiele der Neuzeit wieder ins Leben. / Aber nicht nur die Olympischen Spiele erinnern uns an das Erbe der Griechen. Auch die Schauspielkunst, das Theater vererbten uns die Griechen.“ (*Quer*, S. 53).

Der **Eindruck von Kontinuität** wird in den zitierten Passagen zum einen dadurch erzeugt, dass die antiken Spiele als „Ursprung“, „Wiege“ der modernen Spiele o.ä. bezeichnet werden.³²⁴ Ein ähnliches Denkmuster kommt in Formulierungen zum Ausdruck, die antike und moderne Spiele aufs engste zusammenrücken, indem z.B. von „Neu-“ oder „Wiederbegründung“ gesprochen und damit unterstellt wird, dass es sich um ein- und dieselbe Veranstaltung handelte, die in der Zeit zwischen dem Ende der antiken Spiele und dem Jahr 1896 lediglich unterbrochen wurde. Beides ist im Übrigen durchaus vereinbar mit der Betonung von Unterschieden zwischen Antike und Moderne. Kontinuität schließt Veränderung ja nicht aus, und in einigen Büchern wird auch explizit betont, dass sich die neuzeitlichen Spiele selbstverständ-

³²⁴ Dies kann auch dann geschehen, wenn nicht auf die Entstehung der modernen Spiele eingegangen wird. In *Geschichte und Geschehen alt*, in dem ein klarer Ursprungsbezug zum Ausdruck gebracht wird und das deshalb in der folgenden Sammlung von Zitaten berücksichtigt ist, ist dies der Fall.

lich – den Bedingungen ihrer Zeit entsprechend – von den antiken unterscheiden. Auffällig ist, dass **nirgends Erklärungen** für die „Wiedererweckung“ der antiken Olympien gegeben werden: Diese erscheint als Selbstverständlichkeit. Suggestiert wird somit eine Art „Re-Naissance“ der griechischen Spiele.

Von den verbleibenden 16 Büchern sind aus neun keine oder kaum einschlägige Aussagen zur Frage der Kontinuität oder Diskontinuität zu erheben, da auf die modernen Olympischen Spiele gar nicht oder nur in Form von Vergleichen bzw. rudimentären Hinweisen eingegangen wird.³²⁵ Warum in der Gegenwart Olympische Spiele existieren, bleibt in diesen Fällen unklar. Drei weitere Bücher erwähnen zwar die Entstehung der modernen Spiele, bleiben aber in ihrer Formulierung, was die Frage der Kontinuität betrifft, völlig neutral und erklären nicht, wie es dazu kam.³²⁶

Lediglich in vier Büchern wird zumindest ansatzweise deutlich, dass die neuzeitlichen Spiele nicht einfach eine Wiederbelebung der antiken sind, sondern ihre Existenz einem bewussten rezeptiven Rückgriff verdanken, der von den Bedürfnissen der Moderne ausging. Am deutlichsten ausgeprägt ist dies in *Geschichte und Geschehen neu*: „Vor über einhundert Jahren hatte der französische Baron Coubertin eine tolle Idee. Er dachte sich, wenn man junge Leute aus allen Ländern der Erde zu friedlichen sportlichen Wettkämpfen zusammenbringt, dann lernen sie sich besser kennen, werden vielleicht sogar Freunde und sorgen so dafür, dass es zwischen ihren Ländern nicht mehr so leicht zu Kriegen kommt. Als Vorbild für solche Spiele hatte der Baron die olympischen Spiele der alten Griechen vor Augen. Denn hatte es da nicht auch die Pflicht für die Griechen gegeben, während der Spiele den Frieden zu wahren? Könnte man die Welt nicht etwas friedlicher machen, wenn man die Spiele wieder belebte? Unermüdlich warb Coubertin bei Politikern und anderen einflussreichen Personen für seine Idee. 1896 war es soweit: Die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit wurden eröffnet – in Athen,

³²⁵ *Geschichtsbuch, Anno, Historia, Wir machen Geschichte, Treffpunkt Geschichte, Geschichte real, Zeitreise neu, Durchblick, Zeitlupe*. In *Geschichtsbuch* wird insofern inkonsequent vorgegangen, als die modernen Spiele zwar erwähnt werden, auf ihr Zustandekommen aber so gut wie nicht eingegangen wird.

³²⁶ *Forum Geschichte*: „Im 5. Jahrhundert n. Chr. wurden die Spiele vom christlichen Kaiser Theodosius I. abgeschafft, weil sie als heidnisch galten. Die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit fanden 1896 in Athen statt. Auch heute noch legen die Sportlerinnen und Sportler zu Beginn der Spiele ein Gelöbnis ab. Sie versprechen die Regeln zu achten, zum Ruhme des Sports und zur Ehre der Mannschaften zu kämpfen.“ (*Forum Geschichte*, S.96); *Geschichte plus*: „Im Jahr 394 n. Chr., also über tausend Jahre später, verbot der römische Kaiser Theodosius I. die Spiele. Die Tempelanlagen in Olympia wurden zerstört. Erst vor etwa hundert Jahren, 1896, fanden in Athen die ersten Spiele der Neuzeit statt.“ (*Geschichte plus*, S.92); *Geschichte konkret B*: „393 n. Chr. jedoch verbot sie ein christlicher römischer Kaiser, weil die Spiele der Verehrung des Zeus dienten. Die Olympischen Spiele der Neuzeit fanden erstmals 1896 in Athen statt. Seit 1900 wurden nach und nach auch Frauen zugelassen.“ (*Geschichte konkret B*, S.78).

der Hauptstadt von Griechenland.“³²⁷ Die Frage, wie Coubertins Auffassung von den antiken Spielen aus heutiger Sicht zu beurteilen ist, wird dann allerdings nicht aufgeworfen, obwohl die *ekecheiria* im folgenden Text durchaus zutreffend beschrieben ist.³²⁸

Trotz einzelner Versuche, Rezeptionsphänomene deutlich zu machen, lässt sich insgesamt folgende Tendenz konstatieren: Beim Thema „Olympische Spiele“ werden in hohem Maße relationale Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart eröffnet. Als dominant erweist sich dabei das Konzept historischer Kontinuität. Die Herausarbeitung von Unterschieden zwischen antiken und modernen Spielen sowie der Hinweis auf das Ende der antiken und den Beginn der modernen Spiele stehen dazu nicht im Widerspruch, im Gegenteil: Kontinuitätsvorstellungen werden gerade da besonders deutlich fassbar, wo auf Coubertin und die Entstehung der neuzeitlichen Spiele eingegangen wird. Kein Buch erwähnt dagegen andere Rezeptionsversuche oder akzentuiert ein Thema, für das die moderne Olympische Bewegung geradezu ein Musterbeispiel bietet: die Nutzung von Geschichte zur Legitimation von Gegenwartsinteressen. Einen solchen Zugriff auf Geschichte bewusst zu machen, scheint kein Ziel zu sein, auf das Wert gelegt wird,³²⁹ zumindest nicht für das hier in Frage stehende Lernalter. Denn selbst ein Buch wie *Geschichte und Geschehen neu*, dessen Autor bzw. Autoren sich der sachlichen Problematik durchaus bewusst zu sein scheinen, leitet die Schüler nicht erkennbar dazu an, die Coubertins Position kritisch zu hinterfragen.

³²⁷ *Geschichte und Geschehen neu*, S.80. Vgl. auch *Zeit für Geschichte*: „Die heutigen olympischen Spiele verdanken wir dem Franzosen Pierre de Coubertin. Er glaubte, dass Sport die guten Eigenschaften der Menschen fördere. 1896 veranstaltete er daher die ersten olympischen Spiele der Neuzeit in Athen, sie sollten den Völkern eine Plattform zur friedlichen Verständigung bieten. Seither [...]“ (*Zeit für Geschichte*, S.80). Auch in *BSV* und *Expedition Geschichte* wird zumindest angedeutet, dass es sich um einen bewussten Rückgriff handelte, doch wird dies deutlich weniger akzentuiert: *Expedition Geschichte*: „Seit 1896 treffen sich die besten Sportler der Welt (und seit 1900 auch Sportlerinnen) alle vier Jahre zu Olympischen Spielen. Damit ist diese Tradition aus dem alten Griechenland wieder aufgenommen. Aber weil es eine andere Zeit ist, ist bei diesen neuen Olympischen Spielen auch vieles anders.“ (*Expedition Geschichte*, S.69); *BSV*: „An die Tradition dieser Spiele knüpften die modernen Olympischen Spiele an, die der Franzose Pierre de Coubertin im Jahre 1896 begründete.“ (*BSV*, S.94f.).

³²⁸ „Mit der Einladung verpflichteten die Gesandten die Städte zu einer Waffenruhe, damit die Spiele ungestört stattfinden und die Teilnehmer gefahrlos nach Olympia und wieder nach Hause reisen konnten.“ (*Geschichte und Geschehen neu*, S.80f.).

³²⁹ Vgl. aber *Geschichtsbuch*: Hier wird ein Auszug aus Weebers Buch „Die unheiligen Spiele“ zum Thema Sieg und Niederlage geboten und mit folgendem Satz eingeleitet: „In einer Untersuchung darüber, ob sich das moderne olympische Ideal auf die antiken Spiele berufen kann, heißt es:“ (S.69). Da in *Geschichtsbuch* jedoch sonst nicht auf die Olympische Bewegung eingegangen wird und auch die Auswertung des Materials lediglich auf einen Vergleich zwischen damaligem und heutigem Erfolgsdruck hinausläuft, handelt es sich auch hier nicht um eine wirkliche Analyse des modernen Rückgriffs auf die antiken Olympien.

7.4.2.2. Vorbildhaftigkeit der Antike?

Die Konstruktion eines engen Kontinuitätszusammenhangs zwischen antiker und moderner Veranstaltung und die Berufung auf die antiken Olympischen Spiele als Vorbild sind in der modernen Olympischen Bewegung von Anfang an eng miteinander verknüpft. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, ob die antiken Olympischen Spiele auch in heutigen Schulbüchern noch als idealisiertes Vorbild dargestellt werden. Um diese Frage zu beantworten, ist es zunächst erforderlich, Aspekte zu definieren, an denen idealisierende Tendenzen untersucht werden können. Diese Aspekte lassen sich am sinnvollsten aus der Rezeptionsgeschichte der antiken Olympien gewinnen. Denn maßgebliche Repräsentanten der modernen Olympischen Bewegung haben sich seit Coubertin immer wieder auf bestimmte – als vorbildlich aufgefasste – Charakteristika der antiken Olympien berufen. Dazu gehören in erster Linie der sog. Olympische Friede und eine Konzeption des Athleten, die vom Amateurgedanken geprägt ist. Als vorbildlich galten die antiken Olympien außerdem im Hinblick auf die sportliche Ethik der Teilnehmer und die Ästhetik bzw. Alltagsenthobenheit der gesamten Veranstaltung.³³⁰ Die Liste ließe sich noch erweitern: So könnte z.B. auch die Darstellung des Verhältnisses zwischen Sport und Politik jenseits des Olympischen Friedens noch genauer untersucht werden.³³¹ Die folgende Analyse beschränkt sich jedoch auf die vier Aspekte „Olympischer Friede“, „Gratifikation des Sieges“, „Sportethik“ und „Alltag der Spiele“, da diese sich bei der Auswertung als die relevantesten erwiesen haben. Genau an diesen Punkten setzen im Übrigen auch diejenigen Autoren an, die gegen ein idealisiertes Bild der Olympischen Spiele in der gezeigten Tradition zu Felde ziehen.³³²

7.4.2.2.1. Der sog. Olympische Frieden

Die Rezeption des sog. Olympischen Friedens in der modernen Olympischen Bewegung

“The goal of Olympism is to place sport at the service of the harmonious development of man, with a view to promoting a peaceful society concerned with the preservation of human

³³⁰ Zu den Zielen der Olympischen Bewegung vgl. z.B. Lenk 1964.

³³¹ Vgl. hierzu z.B. Weiler 2004c.

³³² In seinem an ein breites Publikum gerichteten Buch „Die unheiligen Spiele“ ist Karl-Wilhelm Weeber bestrebt, eine andere Seite der Olympischen Spiele zu präsentieren, die dadurch stärker in die Nähe uns vertrauter sportlicher Massenereignisse samt ihren Nebenerscheinungen wie Kommerzialisierung und Doping gerückt werden – auch dies freilich eine dezidiert von Gegenwartswahrnehmungen her bestimmte Deutung. Thematisiert werden u.a. die Grenzen der *ekecheiria*, materielle Interessen der Athleten und Preisgelder, Regelverstöße und die „alltägliche“ Seite der Olympischen Spiele mit ihren praktischen, z.B. hygienischen, Problemen.

dignity.”³³³ “The goal of the Olympic Movement is to contribute to building a peaceful and better world by educating youth through sport practised in accordance with Olympism and its values.”³³⁴ Wie diese Auszüge aus der aktuellen Olympischen Charta zeigen, spielt der Anspruch, zu einem friedlichen Miteinander der Nationen beitragen zu können, eine zentrale Rolle in der Olympischen Bewegung³³⁵ und ist bereits bei Coubertin präsent.³³⁶ Die Kritik an diesem Anspruch ist aber nun keineswegs neu. So formuliert George Orwell:

„Ich bin immer verblüfft, Leute sagen zu hören, daß Sport Freundschaft zwischen den Staaten schafft und daß, wenn sich nur die kleinen Leute der Welt bei Fußball oder Kricket treffen könnten, sie nicht den Wunsch verspürten, sich auf dem Schlachtfeld zu treffen. [...] Wenn man zur unermesslichen Fülle von Feindschaft auf der Welt etwas hinzufügen möchte, könnte man das kaum besser schaffen, als durch eine Reihe von Fußballspielen zwischen Juden und Arabern, Deutschen und Tschechen, Indern und Briten, Russen und Polen sowie Italienern und Jugoslawen, wobei jedes Spiel vor einem gemischten Publikum von 100.000 Zuschauern stattfinden sollte.“³³⁷

Auch von sporthistorischer Seite ist die friedensstiftende Wirkung der Olympischen Spiele in Frage gestellt worden.³³⁸ Umso größere Bedeutung mag angesichts dieser Situation der Berufung auf das historische Vorbild zukommen, und so finden sich bis heute Konzeptionen einer vom antiken Beispiel ausgehenden Friedensstiftung durch den Sport bzw. die Olympischen Spiele.³³⁹ Wie oben ausgeführt wurde, kann von einem allgemeinen Frieden aus Anlass der Olympischen Spiele für die Antike jedoch keine Rede sein.³⁴⁰ Dementsprechend kritisieren Finley und Pleket zum Abschluss ihres Buches über die Olympischen Spiele: „Internationale Spiele fördern die Freundschaft zwischen den Völkern – das ist eines der beliebtesten ‚historischen‘ Argumente. Doch niemand hat so etwas im Altertum behauptet, soweit man überhaupt

³³³ International Olympic Committee: Olympic Charter. In force as from 1 September 2004, Fundamental Principles of Olympism 2, S.9 (abrufbar unter http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_122.pdf, zuletzt gesehen am 9.12.2006).

³³⁴ International Olympic Committee: Olympic Charter. In force as from 1 September 2004, Chapter I, I, 1, S.10 (abrufbar unter http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_122.pdf, zuletzt gesehen am 9.12.2006).

³³⁵ Vgl. hierzu insbesondere Höfer 1994.

³³⁶ Vgl. hierzu z.B. Coubertins Rundfunkrede vom 4. August 1935 im Reichssender Berlin mit dem Titel „Pax Olympica“. Nachzulesen z.B. in Coubertin 1967, S.150ff. Zur Rede und anderen Veröffentlichungsstellen vgl. Höfer 1994, S.46 mit Anm. 143.

³³⁷ George Orwell in *Tribüne*, 14.12.1945, zitiert nach Höfer 1994, S.301, nach einer Übersetzung von M. Köhler.

³³⁸ Kritisch z.B. Lämmer 1982/83, S.47: Die Olympische Bewegung konnte, so merkt er an, „bisher weder historisch faßbare Erfolge aufweisen noch überzeugend darlegen, durch welche konkreten Maßnahmen und Wirkungen sie dieses Ziel erreichen will.“ Weniger zugespitzt Höfer 1994, S.303f.: Weder der friedensstiftende Effekt noch die Wirkungslosigkeit seien beweisbar, so dass die Beurteilung des tatsächlich geleisteten Friedensbeitrags schwierig sei.

³³⁹ Roth 2006. Zur Verdeutlichung sei hier kurz aus der Verlagsankündigung zitiert: „Ausgehend vom Gedanken der Waffenruhe der antiken Olympischen Spiele entwickelt der Autor die Konzeption einer Friedensidee und stellt die Frage, warum das antike Vorbild nicht in die Moderne übertragen wird. Wenn der Sport nur will und seine Möglichkeiten nutzt, hält er seine Vision von einem real machbaren weltweiten Frieden trotz der zu erwartenden Widerstände für durchsetzbar. Sprüchen wie ‚Der Sport kann nicht besser sein als die Gesellschaft‘ hält er entgegen: ‚Der Sport muss Vorbild der Gesellschaft sein, nicht deren Abbild‘.“ (<http://www.richarz-online.de/academia/titel/69382.htm>, zuletzt gesehen am 1.1.2007).

³⁴⁰ Vgl. hierzu oben Kapitel 5.3.1.1.3.

in diesen Terminologien dachte, sagte man das Gegenteil. In einem früheren Kapitel zitierten wir aus dem weitschweifigen Loblied des Aelius Aristides auf die römischen Kaiser: ihr habt der Welt Frieden gebracht, und anstelle der Kriege haben wir jetzt ‚manche reizvolle Schau und eine Unzahl von Spielen‘.³⁴¹

Der Olympischen Frieden in der Darstellung der Schulbücher

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, ist das mittlerweile widerlegte Konzept des „Olympischen Friedens“ in den untersuchten Büchern immer noch sehr präsent:³⁴² Während die militärische Funktion der Olympischen Spiele nur selten akzentuiert wird, zählt der „Olympische Frieden“ zu den wichtigsten Inhaltselementen im Olympiakapitel und wird sehr häufig in keiner Weise relativiert. Und ob in den Schulbüchern von „Waffenstillstand“³⁴³, Waffenruhe,³⁴⁴ „Frieden“³⁴⁵ oder „Gottesfrieden“³⁴⁶ die Rede ist, ob allgemein die Einstellung von kriegerischen Handlungen oder der Schutz der Teilnehmer hervorgehoben wird, ob Verstöße gegen die *ekecheiria* erwähnt werden oder nicht: Stets sind *ekecheiria* und Krieg als Gegensätze aufgefasst, die *ekecheiria* somit direkt oder indirekt positiv gewertet. In keinem der untersuchten Schulbücher wird sie einer grundsätzlicheren Kritik unterzogen, indem sie etwa als Symptom einer stark kriegerisch geprägten Kultur gewertet wird oder indem die Autoren darauf aufmerksam machen, dass von ihr keinerlei dauerhaft befriedende Wirkung ausging. Die Vorstellung eines Olympischen Friedens kann zudem mit einer Kontinuitätsbeziehung in die Gegenwart verbunden werden.³⁴⁷ In *ZeitRäume* z.B. erfolgt auf diese Weise der Einstieg in das Olympiakapitel.³⁴⁸

Die Regelmäßigkeit, mit der trotz entsprechender Forschungsergebnisse immer noch von einem Olympischen Frieden oder allgemeinen Waffenstillstand die Rede ist, ist erstaunlich.

³⁴¹ Finley/Pleket 1976, S.199.

³⁴² Vgl. oben Kapitel 5.3.2.1.3.

³⁴³ *Geschichte und Geschehen alt, Zeit für Geschichte, Trio.*

³⁴⁴ Z.B. *Geschichte und geschehen neu, Zeitreise alt, Geschichte kennen und verstehen, Terra.*

³⁴⁵ Z.B. *Unser Weg in die Gegenwart, Geschichtsbuch, Historia, Wir machen Geschichte, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Forum Geschichte, IGL, Expedition Geschichte, Geschichte und Gegenwart, Geschichte konkret B.*

³⁴⁶ Z.B. *BSV, Geschichte real, damals – heute – morgen.*

³⁴⁷ *Unser Weg in die Gegenwart, ZeitRäume, Terra* (vgl. die in Abschnitt 7.4.2.1. zitierten Passagen).

³⁴⁸ *ZeitRäume* S.120: „**Sportlicher Wettkampf statt Krieg** / Manches, was uns ganz modern vorkommt, reicht zurück bis zu den alten Griechen. So auch der Gedanke, dass der sportliche Wettkampf zum Frieden zwischen verfeindeten Völkern und Staaten beitragen könnte. / Die Griechen des Altertums lebten in vielen kleinen Staaten, die meist untereinander Krieg führten. Aber alle vier Jahre trafen sich Sportler aus ganz Griechenland beim Heiligtum des obersten Gottes Zeus in Olympia. / Zu Ehren der Götter feierte man Kampfspiele. Solange die Spiele dauerten, ruhten die Waffen und alle Griechen begeisterten sich für die Sieger im Sport.“

Wimmert vermutet, dass die „Stabilität dieses *Topos*“, ³⁴⁹ die er auch für sein Untersuchungskorpus feststellt, mit dem Anspruch der neuzeitlichen Olympiaden – oder auch anderer sportlicher Großveranstaltungen – zusammenhängt, zur friedlichen Verständigung der Völker beizutragen. Angesichts der starken Zurücknahme militärischer Bezüge und der vergleichsweise starken Akzentuierung des sog. Olympischen Friedens erscheint dies durchaus plausibel. Darauf weist auch die Tatsache hin, dass in den häufig verwendeten und bereits ausführlich diskutierten Auszügen aus dem Panegyrikos des Isokrates gelegentlich zu lesen ist, die Festspiele würden das gegenseitige Verständnis fördern, obwohl die oben zitierte Übersetzung („zeigen uns für die Zukunft versöhnlicher“ ³⁵⁰) das griechische Original ³⁵¹ weit besser trifft. ³⁵²

7.4.2.2.2. Die Gratifikation des Sieges

Der moderne Amateurgedanke und der Rekurs auf die Antike

Der Amateur ist eine moderne Erfindung. ³⁵³ Das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in England entstandene Konzept des Amateursports ging dem professionell – gegen Bezahlung oder in der Hoffnung auf Siegesprämien – ausgeübten Sport keineswegs voraus, sondern folgte ihm. Dabei diente der zunächst rein klassenbezogene Amateurbegriff in erster Linie der Ausgrenzung der arbeitenden Klassen bzw. der Rechtfertigung eines elitären athletischen Systems. In diesem gesellschaftlichen Kontext verortet David C. Young dann auch die Entstehung der Vorstellung, dass es sich bei der antiken griechischen Athletik ³⁵⁴ ursprünglich um Amateursport gehandelt habe. Erst später sei, so glaubte man, diese Einstellung durch den Berufssport korrumpiert worden. ³⁵⁵ Der stark elitär geprägte Amateurgedanke wie die entsprechende Deutung der antiken Olympien beeinflussten auch Coubertin, der beides zur Initialisierung seines internationalen Sportfests nutzte, dessen Erfolg dann wiederum zur weiteren Verbreitung des entsprechenden Deutungsmusters beitrug. Ganz in diesem Sinne konstatierte Avery Brundage 1948: „The ancient Olympic Games [...] were strictly amateur [...] and for many centuries, as long as they continued amateur, they grew in importance and significance [...] Gradually, however, abuses and excesses developed. [...] What was originally fun, recreation, a diversion, and a pastime became a business. [...] The Games degenerated, lost their

³⁴⁹ Wimmert 1994, S.140.

³⁵⁰ Isokrates Panegyrikos 43, Übersetzung Ley-Hutton 1993.

³⁵¹ [...] εὐμενεστέρω δ' εἰς τὸν λοιπὸν χρόνον διατεθῆναι πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς [...].

³⁵² Ob dies möglicherweise auf die verwendete Übersetzung zurückgeht – die gezeigten Deutungsmuster schlagen sich nicht nur in Schulbüchern nieder –, spielt insofern keine Rolle, als das Ergebnis dasselbe ist.

³⁵³ Vgl. zum Folgenden insbesondere Young 1984 und Young 1988.

³⁵⁴ Zu dieser Zeit waren in Griechenland bereits entsprechende Erneuerungsversuche gemacht worden.

³⁵⁵ Vgl. Young 1988, S.61ff.

purity and high idealism, and were finally abolished. [...] sport must be for sport's sake.”³⁵⁶ Die strengen Amateurrichtlinien, die John Thorpe 1913 seine Medaillen kosteten,³⁵⁷ sind seit dem Rücktritt Brundages zunehmend aufgehoben worden, Berufssportler sind mittlerweile zu den Olympischen Spielen zugelassen. Das entsprechende Deutungsmuster ist aus der Geschichtskultur jedoch keineswegs verschwunden: Auf der Website des MDR findet sich beispielsweise folgende Information zu den antiken Spielen: „Am 06. April 1896 begannen die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit in Athen. Gut 1.500 Jahre nachdem Kaiser Theodosius die Antiken Spiele verboten hatte – sie waren zu einem kommerziellen Spektakel für Berufssportler verkommen.“³⁵⁸ Die Anwendung dieses Musters auf die Antike ist, wie oben dargestellt, allerdings ahistorisch.³⁵⁹ Zwar ist es richtig, dass bei den Kranzspielen, zu denen auch die Olympischen Spiele zählten, durch die Organisatoren keine materiellen Preise verliehen wurden. Das bedeutet aber nicht, dass solche grundsätzlich in irgendeiner Weise anrühlich gewesen wären: Die Annahme kostbarer Siegespreise bzw. Geschenke, das zeigen z.B. die homerischen Epen mehr als deutlich, war auch für griechische Adelige keinesfalls ehrenrührig, ganz im Gegenteil. Ohnehin hatten Sieger bei den Kranzspielen und ganz besonders bei den Olympischen Spielen zahlreiche Gratifikationen insbesondere von Seiten der Heimatpolis zu erwarten.

Die Darstellung der Siegesgratifikationen in den Schulbüchern

Beinahe alle Bücher gehen darauf ein, mit welchen Belohnungen ein Olympionike rechnen konnte.³⁶⁰ Fast immer wird dann die Verleihung des Ölbaumkranzes erwähnt,³⁶¹ doch beschränkten sich nur einige wenige Bücher auf den symbolischen Siegespreis in Olympia selbst.³⁶² In den meisten Büchern werden auch Belohnungen von Seiten der Heimatpolis erläutert. Während sich sechs dieser Bücher auf den allgemeinen Hinweis auf Ehrungen beschränken,³⁶³ gehen immerhin 23 auch auf materielle Gratifikationen ein,³⁶⁴ sodass man die Erwähnung von Geschenken, Abgabenbefreiung u.ä. durchaus zum verbreiteten Kernreper-

³⁵⁶ Zitiert nach Young 1988, S.72.

³⁵⁷ Vgl. Young 1988, S.55ff.

³⁵⁸ <http://www.mdr.de/mdr-info/2701438.html>, zuletzt gesehen am 8.12.06.

³⁵⁹ Vgl. oben Kapitel 5.3.1.1.2.

³⁶⁰ Ausnahmen stellen lediglich *Rückspiegel*, *Geschichte konkret B*, *Trio* und *Zeitlupe* dar.

³⁶¹ In *Horizonte* wird dieser allerdings mit einem Lorbeerkrantz verwechselt.

³⁶² Es handelt sich um *Anno*, *Historia*, *Begegnungen*, *Durchblick* und *WZG*.

³⁶³ *Wir machen Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Zeitreise alt*, *Geschichte und Gegenwart*, *Geschichte real*, *Zeitreise neu*.

³⁶⁴ *Unser Weg in die Gegenwart*, *Geschichtsbuch*, *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Zeiten und Menschen*, *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *Das waren Zeiten*, *Horizonte*, *Von...bis*, *Treffpunkt Geschichte*, *IGL*, *Reise in die Vergangenheit*, *Geschichte konkret A*, *Expedition Geschichte*, *Geschichte plus*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Entdecken und Verstehen*, *ZeitRäume*, *Terra*, *Damals-heute-morgen*, *Doppelpunkt*, *Quer*.

toire der Bücher zählen darf. Dabei dominiert ein neutral-informierender Duktus: Ansätze zu einer Relativierung oder negativen Wertung gibt es, doch sind sie ebenso selten wie deutlich idealisierende Tendenzen.³⁶⁵ Dies dürfte allerdings nicht nur mit dem Einfluss kritischer fachwissenschaftlicher Positionen, sondern auch mit der Auflösung des Amateurideals zusammenhängen. Ganz offenbar scheint hier eine Entwicklung zum Abschluss gekommen zu sein, die Jörg Wimmert in seiner, die Jahre zwischen 1872 und 1988 umfassenden, diachronen Schulbuchuntersuchung folgendermaßen charakterisiert:

„Insgesamt belegt die Entwicklung der Inhalte der Kategorie ‚Belohnungen‘ die *Grundannahme 4.2.*, daß ein Zusammenhang zwischen den im SGB [Schulgeschichtsbuch, K.G.]vermittelten Bild der Olympien und den Vorstellungen und Problemen, die die jeweilige Diskussion um die modernen Olympischen Spiele beherrschen, besteht. Solange diese vom Amateurgedanken bestimmt waren, galten es auch jene, als die neuzeitliche Professionalisierung als Gefährdung der Olympischen Idee gesehen wurde, hatten – so die angepaßte Sichtweise der SGB – die antiken Berufssportler den ursprünglichen Sinn der Olympien verfälscht; nachdem die Olympische Bewegung 1981 in Baden-Baden die Liberalisierung des Zulassungsparagraphen vollzogen hatte, werden die Berufssportler von den meisten SGB nicht mehr in Frage gestellt, die es dennoch tun, sehen darin aber nicht mehr die Verkehrung des Sinns der Olympien.“³⁶⁶

7.4.2.2.3. *Ethik, Ästhetik und Alltagsenthobenheit*

In einem Aufsatz aus dem Jahr 1896 imaginierte Coubertin den Abend und die Nacht vor dem Wettkampf im antiken Olympia folgendermaßen:

«Lui aussi, le jeune Grec, passait le dernier soir dans la solitude et le recueillement sous les portiques de marbre du gymnase d'Olympie situé un peu à l'écart, loin des temples et du bruit; lui aussi devait être irréprochable héréditairement et personnellement, sans tare d'aucune sorte dans sa vie ni dans celle de ses ancêtres; lui aussi associait à son acte la religion nationale, prêtait devant les autels le serment de l'honneur et, pour récompense, recevait le simple rameau vert, symbole de désintéressement. Tous deux, sans doute, attendirent avec la même ardeur et la même impatience les premières clartés de l'aube. Ce fut la même aurore qui, pour l'un, dora la cime boisée du mont Kronion, puis les blanches façades d'Olympie et les prés fleuris de l'Alphée; et glissa, pour l'autre, ses rayons pâlis par les meurtrières profondes du donjon féodal. Entre eux il y eut l'épaisseur des âges et tout un monde d'idées différentes; mais la sève juvénile les faisait pareils. Il pensaient avec la même joie à l'épreuve prochaine et le plaisir de leurs muscles montait jusqu'à leur cerveau, les détournant de leurs méditations et faisant oublier à l'un Zeus, protecteur des hommes—à l'autre Madame la Vierge, sa patronne.»³⁶⁷

³⁶⁵ Vgl. aber z.B. in *Reise in die Vergangenheit*: Der hier verwendete, ausführliche Erzähltext schließt mit folgender Passage: „Kimon wurde bei seiner Rückkehr im Schimmelviergespann nach Eleusis eingeholt. Sängerschöre empfingen ihn, der seiner Vaterstadt Ruhm gebracht hatte. Gedichte wurden zu seiner Ehre aufgesagt. Seine Familie wurde von den Steuern befreit, er selbst mit Geschenken überhäuft. Doch er wäre auch ohne diese Ehrungen glücklich gewesen. Er hatte das Höchste erreicht, was ein Sportler erreichen konnte: den olympischen Sieg.“ (S.32). Dies wird im unmittelbaren Anschluss folgendermaßen relativiert: „Die Geschichte des Kimon von Eleusis ist eine ‚schöne‘ Geschichte, in der die Jugend allein für Ehre und Ruhm kämpft. Ist das aber die ganze Wahrheit – damals wie heute?“ (S.33). Es folgt u.a. ein Hinweis auf die Prämien für Olympiasieger in Athen sowie Informationen über Werbeeinnahmen Rosi Mittermaiers. (Dass Eleusis – das ja zu Athen gehörte – durchgängig als Heimatpolis von Kimon angegeben wird, ist ein Fehler, der vermutlich dem Bemühen geschuldet ist, einen kleineren Ort ins Spiel zu bringen.) Hier wird das Alter des Lehrwerks bzw. der meisten seiner Texte deutlich. Im Ansatz negativ auch *Entdecken und Verstehen*: „Auszeichnungen und Ehrungen führten seit dem 4. Jahrhundert v. Chr. dazu, dass immer mehr Berufssportler an den Olympischen Spielen teilnahmen; vereinzelt kam es auch zu Bestechungsversuchen um den Sieg zu erkaufen.“ (S.109). Etwas anders liegt der Fall in *Forum Geschichte*: Hier wird der Aspekt in einer einführenden – von den Autorinnen und Autoren erfundenen – Szene thematisiert, in der sich die beteiligten Personen über die Motive des infrage stehenden Sportlers streiten.

³⁶⁶ Wimmert 1994, S.94.

³⁶⁷ Coubertin 1896, S.153.

Neben der auf das Amateurideal zielenden Betonung des „désintéressement“, des Fehlens materieller Interessen also, hebt Coubertin hier in höchst idealisierender Weise die ethische Einwandfreiheit nicht nur des Athleten, sondern auch seiner Vorfahren hervor und zeichnet ein verklärtes Bild des antiken Olympia – von zeitloser Ästhetik und den Notwendigkeiten des Alltags entrückt. Auch bei seiner Forderung zur Einführung eines Olympischen Eides³⁶⁸ bezog sich Coubertin auf das Vorbild der Antike:

«La véritable religion de l'athlète antique ne consistait pas à sacrifier solennellement devant l'autel de Zeus: ce n'était là qu'un geste traditionnel. Elle consistait à prêter un serment de loyauté et de désintéressement et surtout, à s'efforcer de le tenir strictement. Celui qui participait aux jeux devait être purifié en quelque sorte par la profession et la pratique de telles vertus. Ainsi se révélaient la beauté morale et la portée profonde de la culture physique.

Il faut revenir à quelque chose de pareil. Il le faut sous peine de voir se dessiner et s'accélérer la déchéance de nos sports modernes menacés à leur tour par des éléments corrupteurs. [...] Une réaction s'impose donc. Elle aura pour bases nécessaires: d'une part l'adoption d'une définition plus intelligente, plus large et surtout plus exacte de l'amateur ; de l'autre, le rétablissement du serment préalable.»³⁶⁹

Diese Passagen sind nicht einfach nur Ausdruck der Griechenverehrung der Zeit. Vielmehr zeigt sich hier auch ein Gebrauch der Geschichte, der weit mehr an den Gegenwartsinteressen als an den Ergebnissen der Wissenschaft, wie sie zum damaligen Zeitpunkt bestanden, orientiert ist.³⁷⁰ Antike wird hier legitimatorisch verwendet: Das Vorbild eines in moralischer Hinsicht tadellosen Athleten, einer geradezu sakralisierten Sportethik sowie einer erhabenen, auch in ästhetisch-kultureller Hinsicht nachahmenswerten Veranstaltungen dient dazu, Ziele für die Gegenwart zu abstecken und Prestige zu verleihen. Vor diesem Hintergrund wurden denn auch einzelne Elemente der antiken Olympischen Spiele herausgegriffen und in entsprechender Abwandlung in den Ablauf der modernen Veranstaltung integriert – so z.B. der Olympische Eid.³⁷¹ Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, ob ein Niederschlag dieser Rezeptionshaltung auch in den heutigen Schulbüchern festzustellen ist: Ein erster Abschnitt befasst sich damit, in welchem Maße die Athleten in (sport-)ethischer Hinsicht als vorbildhaft bzw. positiv dargestellt werden. In einem zweiten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob Olympia und die Olympischen Spiele eher als ästhetisch-kulturelles Ideal oder stärker alltagsbezogen dargestellt werden.

³⁶⁸ Der Olympische Eid wurde schließlich zum ersten Mal in Antwerpen 1920 geschworen und seither mehrfach leicht modifiziert. Vgl. Young 1996, S.194, Fußnote 70, sowie Wendl 1995.

³⁶⁹ Coubertin 1906, S.108.

³⁷⁰ Eine sehr scharfe Kritik bei Young 1988, S.68. Um nur auf einen Aspekt einzugehen: Athleten in vorrömischer Zeit mussten zwar griechischer Abstammung, freie Bürger und frei von Schwerverbrechen wie Blutschuld sein, von einer allgemeinen Unbescholtenheit über Generationen hinweg kann jedoch nicht die Rede sein. Vgl. Muth 1979, S.181.

³⁷¹ Zum olympischen Eid in der Antike vgl. Muth 1979, S.177ff.

Die Darstellung der Ethik der Sportler in den Schulbüchern

Ob die griechischen Athleten in ethischer Hinsicht als vorbildhaft präsentiert werden, lässt sich weniger an den Teilnahmevoraussetzungen³⁷² als vielmehr am Bereich der Sportethik ablesen: Es soll also untersucht werden, ob in der Darstellung der Wettkämpfe eher der Aspekt der Fairness

Einstellungen und Verhalten der Athleten, also der Bereich der sportlichen Ethik, spielen in den meisten Büchern eine Rolle.³⁷³ Sehr häufig wird allerdings nur der Olympische Eid erwähnt bzw. als Textquelle präsentiert,³⁷⁴ ohne auf die Frage einzugehen, ob dieser auch eingehalten wurde, bzw. ohne Regelverstöße zu erwähnen.³⁷⁵ Der Blick der Schüler soll dadurch wohl in erster Linie darauf gerichtet werden, dass sportlich fairer Wettbewerb die erklärte Richtschnur der Olympischen Spiele war. Damit ist ein eher positives Bild angelegt.

Dieses Bild wird im untersuchten Korpus im Wesentlichen in zweierlei Hinsicht konterkariert: Einige Bücher thematisieren z.B. die Härte der griechischen Wettbewerbsethik. Dabei zeigt sich im Übrigen der Einfluss Karl-Wilhelm Weebers: Ein Auszug aus „Die unheiligen Spiele“, in dem die Schmach der Niederlage und daraus resultierende illegale Praktiken thematisiert werden, ist in den Materialteil von *Geschichtsbuch* und *Forum Geschichte* aufgenommen.³⁷⁶ In anderen Büchern wird die Härte des Wettbewerbs bzw. der Niederlage im Darstellungstext zwar angesprochen,³⁷⁷ doch wird die Problematik der Niederlage eher selten

³⁷² Dieses Inhaltselement spielt eine vergleichsweise geringe Rolle, kommt aber vor: In einigen Büchern wird z.B. darauf hingewiesen, dass Mörder (*BSV*, S.92) oder „Griechen, die sich eines entehrenden Vergehens schuldig gemacht hatten“ (*Horizonte*, S.82), nicht teilnahmeberechtigt waren. In *Quer* ist gar zu lesen, dass alle Sportler „von tafellosem Ruf“ (S.52) waren. Insgesamt tritt dieser Aspekt jedoch stark zurück.

³⁷³ Keinen oder keinen nennenswerten explizierten Stellenwert besitzt das Thema in den Darstellungstexten von *Anno*, *Wir machen Geschichte*, *Horizonte*, *Treffpunkt Geschichte*, *IGL*, *Geschichte konkret A*, *Expedition Geschichte*, *Zeitreise neu*, *Begegnungen*, *Durchblick*, *Trio*, *Quer*, *Zeitlupe*. In *Rückspiegel* wird zwar sehr ausführlich auf den Agon als leitendes Prinzip eingegangen, das sich auch in den Olympischen Spielen realisiert, doch ist die Darstellung sehr neutral und fordert nicht zu irgendeiner Art von Bewertung heraus. In einigen dieser Bücher kommen jedoch erzählerische Texte vor, in denen Einstellungen und Verhalten der Athleten in bestimmter Weise präsentiert werden. Vgl. dazu im Folgenden.

³⁷⁴ So in *Geschichte konkret B*.

³⁷⁵ So in *Unser Weg in die Gegenwart*, *Historia*, *BSV*, *Geschichte und Gegenwart*, *Geschichte plus*, *Geschichte real*, *Geschichte konkret B*, *ZeitRäume*, *Damals-heute-morgen*. Ähnlich auch in *WZG*, wo der Olympische Eid allerdings nur in der Übersicht über den Ablauf bzw. das „Programm“ der Spiele, nicht aber im Darstellungstext erwähnt und damit nicht stark akzentuiert wird.

³⁷⁶ Es handelt sich um ein Zitat aus Weeber 2000, S.206f. In *Geschichtsbuch* ist es geringfügig, in *Forum Geschichte* etwas stärker gekürzt. Das Buch ist im Schulbuchsektor somit sehr schnell rezipiert worden: Die Erstausgabe von „Die unheiligen Spiele“ erschien 1991, das Copyright von *Geschichtsbuch* ist mit 1992 angegeben. Einige Bücher gehen auf die Härte der Kampfsportarten, z.B. des Pankration (der dann aber schon einmal mit dem Pentathlon verwechselt werden kann wie in *Zeitlupe*), ein.

³⁷⁷ *Geschichte und Geschehen alt*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Terra*.

thematisiert – am häufigsten und am dezidiertesten in Büchern der Gruppe I³⁷⁸ –, was auch daran liegen könnte, dass in vielen Büchern die Aufmerksamkeit sehr stark auf den Sieger gelenkt wird.³⁷⁹

Insgesamt elf Bücher gehen – teils knapp, teils ausführlich und gelegentlich auch unter Heranziehung von Textquellen³⁸⁰ – auf Regelverstöße, Bestechungsversuche u.ä. ein.³⁸¹ Ob damit einer idealisierten Darstellung entgegengearbeitet wird, hängt allerdings weniger von der Erwähnung solcher Verstöße als vielmehr von ihrer Deutung bzw. Integration in bestimmte Deutungsmuster ab: In *Entdecken und Verstehen* werden Bestechungsversuche z.B. als Symptom eines Berufsathletentums erklärt, das seit dem 4. Jahrhundert an Bedeutung gewonnen habe. In *Geschichte kennen und verstehen* geht aus der Bemerkung „Unfaire Sportler mussten eine Statue zu Ehren von Zeus stiften“ zwar hervor, dass die Regeln nicht immer eingehalten wurden, doch wird mehr die Tatsache betont, dass dem entschieden entgegengetreten wurde.³⁸² In diesen Fällen wird die grundsätzliche Vorbildhaftigkeit der antiken Spiele – zumindest für die klassische Zeit – an diesem Punkt nicht ernsthaft in Frage gestellt. In anderen Büchern sind die Regelverstöße jedoch so akzentuiert, dass damit deutlich eine „andere“ Seite der Spiele markiert wird.³⁸³

Besondere Aufmerksamkeit verdient im gegebenen Zusammenhang noch ein spezieller Aspekt: In insgesamt neun Büchern – ausschließlich der Gruppen II und III – kommen personifizierende erzählende Verfassertexte zum Einsatz.³⁸⁴ In aller Regel³⁸⁵ handelt es sich dabei um

³⁷⁸ Insgesamt in vier Büchern: Zweimal im Darstellungstext (*Geschichte und Geschehen alt*, *Geschichte und Geschehen neu*), zweimal mit einem Auszug aus Weeber 2000 (*Geschichtsbuch*, *Forum Geschichte*). Ansonsten wird der Aspekt nur im Darstellungstext angesprochen, und zwar zweimal in Gruppe II (*Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*), einmal in Gruppe III (*Terra*).

³⁷⁹ In den Gruppen II und III gerne auch in erzählenden Texten, vgl. dazu die folgenden Ausführungen.

³⁸⁰ So z.B. in *Zeit für Geschichte*, wo eine entsprechende Pausaniasquelle angeboten wird.

³⁸¹ *Geschichte und Geschehen alt*, *Zeiten und Menschen*, *Zeit für Geschichte*, *Forum Geschichte*, *Das waren Zeiten*, *Von...bis*, *Reise in die Vergangenheit*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Entdecken und Verstehen*, *Doppelpunkt*.

³⁸² Ähnlich in *Forum Geschichte*.

³⁸³ Deutlich in *Geschichte und Geschehen alt*, *Zeiten und Menschen*, *Zeit für Geschichte*, *Das waren Zeiten*, *Von...bis*, *Doppelpunkt*. Nur sehr eingeschränkt in *Zeitreise alt*, wo das Thema „Bestechung“ interessanterweise mit sozialen Aspekten verknüpft wird: „Reiche Adlige setzten manchmal Bestechungsgelder ein um sich bei diesem Wettkampf den Sieg zu sichern.“ (S.74). Hier wird gerade nicht mit dem Berufsathletentum argumentiert, im Gegenteil.

³⁸⁴ *Von...bis*, *Reise in die Vergangenheit*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Geschichte real*, *Zeitreise neu*, *Begegnungen*, *Durchblick*, *Quer*. Solche Erzähltexte werden als Einstiegstext (*Von...bis*, *Quer*, *Begegnungen*, *Durchblick*), als Einschub (*Reise in die Vergangenheit*), in engster Verknüpfung mit dem Darstellungstext (*Zeitreise alt* und *neu*, *Geschichte real*) oder als Jugendbuchauszug zur Vertiefung (*Geschichte kennen und verstehen*) eingesetzt. Sie können schlicht als Erzählung oder auch als spezifischere Textform präsentiert werden (als fiktive Reportage wie in *Zeitreise alt* und *neu* oder fiktiver Tagebucheintrag wie in *Geschichte real*). In den Büchern der Gruppe I wird zwar in *Forum Geschichte* ebenfalls ein fiktionaler Text eingesetzt, doch handelt es sich hier um ein Gespräch auf dem Marktplatz von Theben anlässlich der Ankunft der Herolde aus Elis, das zum

personales Erzählen aus der Perspektive eines Siegers. Diesem methodischen Ansatz scheint offenbar ein großes identifikatorisches Potential und eine entsprechende motivatorische Wirkung zugeschrieben zu werden, was nicht zuletzt daran abzulesen ist, dass mehrfach Figuren aus der Altersklasse der Jugendlichen als Perspektivträger gewählt werden.³⁸⁶ Diese Identifikationsfiguren siegen nicht nur, sondern empfinden und benehmen sich in der Tat „vorbildlich“. Sie kämpfen für Zeus bzw. für Ruhm und Ehre, verhalten sich fair und sind auch zu Mitleid gegenüber den Besiegten fähig.³⁸⁷ Nun ist aber keinerlei Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines solchen Erzähltextes und den Deutungsmustern erkennbar, die über Darstellungstext und Materialauswahl transportiert werden. Das vorbildhafte Verhalten der Athleten aus den Erzähltexten muss nicht, kann aber an anderer Stelle relativiert werden, wie das besonders dezidiert in der bereits erwähnten Passage aus *Reise in die Vergangenheit* der Fall ist.³⁸⁸ Ganz offensichtlich hängt die positive Darstellung mit dem methodischen Zugang zusammen, dessen identifikatorischer Ansatz aus erzieherischen Gründen die Etablierung von individuellen Vorbildern zu verlangen scheint. Dies bedeutet gleichzeitig, dass in diesem Fall die Darstellungstexte und die Quellenauswahl Träger kritischer Reflexion sind, die somit an Gewicht verliert, je stärker Autorentexte zurückgenommen werden und erzählerische Texte an Gewicht gewinnen. Deutlich ablesbar ist dies am Vergleich zwischen den zwei untersuchten Varianten von *Zeitreise*: In der Neubearbeitung sind die erzählenden Elemente beibehalten, der informierende Darstellungstext jedoch stark gekürzt. Dadurch fallen gerade die differenzierenden und kritischen Aspekte aus.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass in vielen Büchern das deutliche Bestreben erkennbar ist, im Bereich der sportlichen Ethik Idealisierungen der antiken Spiele aufzubrechen. Zwar handelt es sich hier nicht um eine durchgängige Tendenz, doch kann andererseits von einer ungebrochenen Vorbildhaftigkeit der antiken Olympien keine Rede sein. Insbesondere in den Büchern der Gruppe III sind olympiakritischen Tendenzen jedoch äußerst schwach ausge-

einen der Erarbeitung dienen soll, zum anderen als Vorlage für ein größeres Rollenspiel bzw. die Erstellung eines Hörspiels verwendbar ist. Es handelt sich hier um einen gänzlich anderen Materialtyp als die in den Gruppen II und III verwendeten Erzählungen.

³⁸⁵ Die Texte in *Von...bis* und *Quer*, die eng verwandt sind und phasenweise stark informierenden Charakter haben, wechseln erst am Ende in eine entsprechende Erzählhaltung. Der Text in *Durchblick* schildert nur den Moment vor dem Start und geht nicht mehr auf den Ausgang des Rennens ein.

³⁸⁶ So in *Reise in die Vergangenheit*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Zeitreise neu*.

³⁸⁷ So in dem in *Geschichte kennen und verstehen* verwendeten Auszug aus einem Jugendbuch von Margaret Hodges. Im Allgemeinen wird das Problem der Niederlage in diesen Texten jedoch überhaupt nicht weiter thematisiert.

³⁸⁸ *Reise in die Vergangenheit*, S.42: „Die Geschichte des Kimon von Eleusis ist eine ‚schöne‘ Geschichte, in der die Jugend allein für Ehre und Ruhm kämpft. Ist das aber die ganze Wahrheit – damals wie heute? Die Quellen aus dem Altertum, die Zeitungen aus unserer Gegenwart berichten auch anderes! Diskutiert die nachfolgenden Textauszüge!“

prägt.³⁸⁹ Zudem tendiert eine methodische Form wie die Geschichtserzählung, die in Real- und Hauptschulbüchern eine nicht geringe Rolle spielt, Vorbildhaftigkeit auf individueller Ebene in anderer Weise zu etablieren.

Ästhetisches und kulturelles Ideal versus Darstellung von Alltagsaspekten

In einigen der untersuchten Bücher sind Tendenzen erkennbar, Olympia und die Olympischen Spiele als in kultureller bzw. ästhetischer Hinsicht Vorbildliches, Erhabenes und Alltagsent-rücktes darzustellen. Dies kann zum einen im Darstellungstext geschehen: So ist in *Geschichtsbuch* zu lesen: „Im Laufe der Zeit strömten immer mehr Menschen nach Olympia. Vielen Rednern, Dichtern, Philosophen und Politikern boten die Spiele Gelegenheit, ihre Gedanken und Werke der Öffentlichkeit vorzustellen. Olympia war den Griechen ein Fest, eine Feier, losgelöst von den Notwendigkeiten des Alltags.“³⁹⁰ Am deutlichsten ausgeprägt ist diese Tendenz aber in dem etwas älteren bayerischen Hauptschulbuch *ZeitRäume*: Hier sind Sport und Kunst in einem Kapitel mit dem Titel „Bewundert und nachgeahmt: Griechenlands Sportler und Künstler“ zusammengefasst: Dementsprechend großes Gewicht wird darauf gelegt, Preislieder, Statuen von Sportlern und die Zeusstatue des Phidias ausführlich als große kulturelle Leistungen zu erläutern. Von hier aus wird dann direkt der Bogen zur Nachahmung griechischer Bauformen in der Neuzeit geschlagen.

Ein solches Deutungsmuster kann aber natürlich nicht nur textlich, sondern auch über Abbildungen – insbesondere Rekonstruktionszeichnungen mit mehr oder weniger starken imaginativen Elementen – transportiert werden. Am ausgeprägtesten ist dies in *Von...bis* und *Quer* der Fall, wo eine illustrierende Rekonstruktionszeichnung verwendet wird, die in ganz ähnlicher Form z.B. auch in einem Schulbuch aus dem Jahre 1905 zu finden ist (Abb. 7.7. und 7.8.):

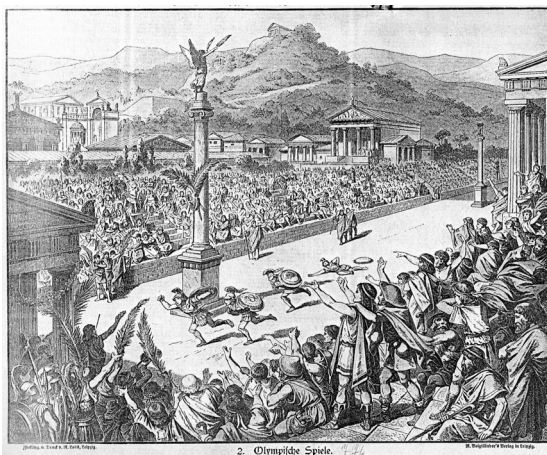


Abb. 7.7.: Andrä 1905³⁹¹



Abb. 7.8.: Von ... bis, S. 54 (bzw. Quer, S. 53)

³⁸⁹ Die Ausnahme stellt hier *Doppelpunkt* dar, wo kritische Aspekte sogar sehr deutlich herausgearbeitet sind.

³⁹⁰ *Geschichtsbuch*, S.67.

³⁹¹ Andrä 1905 (vgl. Anhang 10.3.2.), Anhang: Bilder zur Kulturgeschichte.

Die bildliche Darstellung ist deutlich von einer Rezeptionshaltung getragen, die durch die Griechenverehrung des 19. Jahrhunderts geprägt ist: Die baulichen Gegebenheiten werden in möglichst eindrucksvoller Weise präsentiert, die Zuschauer sind gut gekleidet, ihre Gestik ist entweder ruhig und abgeklärt oder voller Pathos. Es ist erstaunlich, dass eine derartige, außerordentlich idealisierende und zudem mit gravierenden Fehlern³⁹² behaftete Illustration heute noch Verwendung findet – dies stellt im untersuchten Korpus im Übrigen auch einen Ausnahmefall dar. Versucht man eine Gesamttendenz zu bestimmen, so lässt sich sagen, dass künstlerische Aspekte zwar hin und wieder angesprochen werden,³⁹³ dass eine deutliche Idealisierung der Olympischen Spiele in kultureller bzw. ästhetischer Hinsicht jedoch eher die Ausnahme darstellt. Sie findet sich zudem, wenn man einmal von *Quer* absieht, in den eher älteren Büchern des Samples.

Am anderen Ende der Skala sind diejenigen Bücher angesiedelt, in denen ein dezidiert Schwerpunkt auf die Darstellung von Alltagsaspekten gelegt wird. So geht der Darstellungstext von *Doppelpunkt* recht ausführlich auf die große Zahl der Zuschauer und die damit verbunden organisatorischen Probleme etwa bezüglich Unterkunft und Versorgung ein. Auch in anderen Schulbüchern wird zumindest knapp – manchmal auch nur in Bildunterschriften zur Rekonstruktion des Heiligen Bezirks³⁹⁴ – auf das „alltägliche“ Olympia eingegangen,³⁹⁵ so dass diese Seite der Veranstaltung insgesamt deutlich präsenter ist als der Verweis auf ihre ästhetische und kulturelle Vorbildlichkeit. In diesem Punkt ist also eine Tendenz zu erkennen, herkömmliche Idealisierungen aufzubrechen. Doch muss dieses Ergebnis insofern relativiert werden, als der größere Teil der Bücher **weder** ein ästhetisch verklärtes Bild der Olympischen Spiele zeigt **noch** auf alltägliche Aspekte eingeht. Dies könnte darauf hinweisen, dass das Muster ästhetisch-kultureller Vorbildhaftigkeit der Griechen für die Schulbuchautoren zumindest im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen eine eher geringe Rolle spielt und somit auch nicht unbedingt konterkariert werden muss.

³⁹² Z.B. in der Bekleidung der Läufer: Zwar gab es – bei den *Eleutheria* in Plataiai zur Erinnerung an den Sieg über die Perser 479 v. Chr. – Waffenläufe in voller Rüstung. In Olympia, wo diese Disziplin erst 520 v. Chr. eingeführt wurde, waren die Waffenläufer zu keiner Zeit so bekleidet, wie das Bild dies darstellt: Trugen sie anfangs noch Schild, Beinschienen und Helm, wurden die Waffen später bis auf den Schild reduziert. Die Nacktheit der Läufer dürfte den sportlichen Charakter der Disziplin unterstrichen haben. Vgl. Deckert 1995, S.71f., und Wünsche/Knauß 2004, S.215ff.

³⁹³ Z.B. wird die Zeusstatue des Phidias in *Anno, Zeiten und Menschen, Zeit für Geschichte, Von...bis, Geschichte konkret A, Geschichte konkret B* und *Doppelpunkt* abgebildet – häufig allerdings ohne die Information, dass es sich hier um eine Rekonstruktionszeichnung handelt.

³⁹⁴ Z.B. in *Damals-heute-morgen*.

³⁹⁵ Am deutlichsten in *BSV, Zeit für Geschichte, Horizonte, Von...bis, Reise in die Vergangenheit, Zeitreise alt, Entdecken und Verstehen, Damals-heute-morgen*.

7.4.2.2.4. *Fazit*

Als Fazit lässt sich festhalten, dass von einer durchgehenden Idealisierung der Antike in den Olympiakapiteln der untersuchten Bücher keine Rede sein kann, wie überhaupt an einigen Punkten erkennbar Forderungen von geschichtsdidaktischer Seite Berücksichtigung gefunden haben. Nötig ist jedoch eine differenzierte Betrachtung.

Einige Elemente, die im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Idealisierungen trugen, darunter insbesondere der ästhetisch-kulturelle Bereich, spielen eine nur noch geringe Rolle und werden insgesamt weder stark hervorgehoben noch vehement widerlegt. Was den Amateurgedanken betrifft, so haben sich die herrschenden Normen im Laufe des 20. Jahrhunderts verschoben, sodass sich die Idealisierung der Antike mittlerweile erübrigt zu haben scheint. Doch hat das entsprechende Deutungsmuster möglicherweise insofern seine Spuren hinterlassen, als sich die dazugehörige Gegenposition recht deutlich niederschlägt: Materielle Gratifikationen des Sieges werden in zahlreichen Büchern angesprochen. Damit ist jedoch nicht mehr zwangsläufig Kritik an der antiken Veranstaltung verbunden.

Etwas anders liegt der Fall im Bereich der Sportethik: Fairness und Ehrlichkeit besitzen auch heute normative Geltung. An diesem Punkt lässt sich deshalb immer noch ein idealisierendes Bild zeichnen oder umgekehrt versuchen, ein solches Bild durch Hinweis auf Betrugsversuche und Regelverstöße zu konterkarieren. Im untersuchten Sample lässt sich in diesbezüglich jedoch keine durchgängige Tendenz festmachen: Zahlreiche Bücher bemühen sich um einen kritischen Zugang, doch hat sich ein solcher nicht allgemein durchgesetzt. Insbesondere in den Hauptschulbüchern sind kritische Aspekte schwach ausgeprägt.

Als derjenige Punkt, an dem idealisierende Tendenzen am wenigsten aufgebrochen werden, erweist sich der sog. Olympische Friede. Dass überkommene Klischees sich gerade hier als besonders resistent erweisen, dürfte kein Zufall sein: Frieden ist einer der leitenden Werte in unserer Gesellschaft, Friedenserziehung dementsprechend eine der wichtigsten fächerübergreifenden Aufgaben der Schule, sodass der Verzicht auf entsprechende Positivbilder gerade hier möglicherweise besonders schwer fällt. Dass allgemein erzieherische Aspekte einen Einfluss auf historische Deutungsmuster haben, wurde im Übrigen auch bei der Analyse der personifizierenden erzählenden Verfassertexte deutlich: Hier werden positive, vorbildhafte Individuen als Identifikationsfiguren gewählt, während kritische Aspekte eher in den Darstellungstexten zum Ausdruck kommen. Mit dem stark relationalen Bezug werden hier also Iden-

tifikationsangebote in kategorialer Hinsicht verbunden: Die Adressaten werden aufgefordert, einen vergleichenden Bezug zwischen ihrer Lebenswelt und der griechischen Antike herzustellen und das Element des friedlichen sportlichen Wettbewerbs in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Darüber hinaus kommen in den Olympiakapiteln auch außerordentlich viele explizite Vergleiche vor. Ihrer Analyse ist der folgende Abschnitt gewidmet.

7.4.2.3. Vergleiche

Eine systematische Auswertung der gegenwartsbezogenen Vergleiche kann weiteren Aufschluss darüber vermitteln, welche Position der Antike gemäß den in den Schulbüchern manifesten Deutungsmustern im Verhältnis zur Gegenwart zugewiesen wird, denn in Vergleichen schlagen sich Vorstellungen zu Übereinstimmung und Differenz nieder. Wie immer beschränkt sich die Auswertung auf die expliziten Vergleiche. Implizite Vergleiche, wie sie jedem Sprechen über Geschichte immanent sind und in aktualisierenden Formulierungen wie „Die siegreichen Athleten waren damals große Stars“³⁹⁶ lediglich besonders deutlich zum Ausdruck kommen,³⁹⁷ werden nicht berücksichtigt. Ausgewertet wurden dagegen einschlägige Zusammenstellungen von Quellen oder anderen Materialien – etwa in einem speziellen Kasten – auch dann, wenn kein expliziter Arbeitsauftrag dazu vorhanden war.³⁹⁸

Erfasst und ausgewertet wurden 93 Vergleiche aus 35 Büchern.³⁹⁹ Zum größten Teil handelt es sich dabei um Arbeitsaufträge, in denen die Schüler aufgefordert werden, selbst Vergleiche anzustellen.⁴⁰⁰ 62 gegenwartsbezogenen Vergleichen aus den Arbeitsaufträgen stehen nur 26 Vergleiche aus den Darstellungstexten gegenüber,⁴⁰¹ von denen zudem allein neun aus einem einzigen Buch stammen.⁴⁰² Weitere fünf Vergleiche ergeben sich aus Materialzusammenstellungen, zu denen kein⁴⁰³ oder nur ein sehr allgemeiner⁴⁰⁴ Arbeitsauftrag gestellt wird. Der

³⁹⁶ *Zeiten und Menschen*, S.132.

³⁹⁷ Ein anderes sehr auffälliges Beispiel ist die Bezeichnung der Zuschauer in Olympia als „Pilger“ (*Zeitreise alt*, S.75).

³⁹⁸ So in *Von...bis*. In *Reise in die Vergangenheit* liegt der Fall ähnlich. Hier werden die Schüler allerdings im Darstellungstext in allgemeiner Form aufgefordert, die Texte zu diskutieren.

³⁹⁹ Lediglich in *Rückspiegel*, *Zeitreise neu* und *Trio* wurde kein gegenwartsbezogener Vergleich erfasst.

⁴⁰⁰ Gelegentlich auch als Aufforderung, zu überlegen, was einem Griechen aus der Antike bei den modernen Spielen vertraut und fremd vorkäme (*Historia, Geschichte und Geschehen neu*).

⁴⁰¹ Gelegentlich auch in der Form von Fragen, die zum Nachdenken anregen sollen, ohne jedoch direkt als Arbeitsauftrag gedacht zu sein.

⁴⁰² Es handelt sich um *Historia*. Dabei fällt vor allem ein Kasten mit dem Titel „Was uns Heutigen auffällt – kurz aufgespießt“ mit acht Vergleichen stark ins Gewicht, in dem Unterschiede zwischen antiken und modernen Spielen aufgezählt werden.

⁴⁰³ *Von...bis*.

⁴⁰⁴ *Reise in die Vergangenheit*.

Gegenwartsbezugspunkt liegt dabei in der Regel bei den modernen Spielen in ihrer aktuellen Form, wobei gelegentlich durchaus auch auf Veränderungen eingegangen wird, die sich seit 1896 vollzogen haben.⁴⁰⁵

Tabelle 7.7. gibt einen Überblick über die erfassten gegenwartsbezogenen Vergleiche. Aufgrund der großen Zahl an Vergleichen erfolgt die Aufschlüsselung hier sehr spezifiziert, da ansonsten kein Überblick zu gewinnen ist. Angegeben sind zunächst die Nummer des jeweiligen Buches sowie der Schulbuchbestandteil, in dem der Vergleich erfasst wurde (A: Arbeitsauftrag; D: Darstellungstext; M: Materialzusammenstellung). Anschließend werden die Vergleiche thematisch aufgeschlüsselt, wobei zwischen umfassenden, allgemeinen Vergleichen und den einzelnen spezielleren Themen unterschieden wird. Waren innerhalb eines Vergleiches mehrere Themen angesprochen, wurden die weniger akzentuierten Aspekte durch Klammern gekennzeichnet, um zu vermeiden, dass etwa einzelne Arbeitsaufträge quantitativ zu stark ins Gewicht fallen. Durch die farbliche Kennzeichnung wird deutlich gemacht, ob ein Vergleich auf Gemeinsamkeiten (rot), Unterschiede (grün) bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede (blau) zielt oder ob er so ergebnisoffen formuliert ist, dass nicht entsprechend differenziert werden kann. Die letzten Spalten fassen die Vergleiche unter diesem Gesichtspunkt noch einmal zusammen.

BUCH	Vergleichstyp	umfassende Vergleiche ohne Schwerpunkt	Disziplinen	Teilnehmer (*: Genderspekt)	Ablauf, Zeremonien	Anlagen	Friedensaspekt	Bedeutung für Zuschauer / Öffentlichkeit	Sieg: Ehrungen	Bedeutung für Athleten	Sieg: Materielle Aspekte	Regelverstöße	Alltagsaspekte (z.B. Verkaufsbuden)	Aufwand	Erfolgsdruck	religiöser Charakter	Sportkleidung / Nacktheit	Sonstiges (mit nur 1 Nennung)	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Gemeinsamkeiten UND Unterschiede	ergebnisoffen
1	A		x																	x		
	A						x												x			
2	D															x				x		
	A	x																				x
	A																	x	x			
	A														x					x		
3	A		x																	x		
	A	x																		x		
4																						
5	D													x						x		
	D																	x		x		
	D																x			x		
	D			x																x		
	D																		x			
	D																		x			
	D																		x			

⁴⁰⁵ Z.B. in *Das waren Zeiten* zur Frage der Teilnahme von Frauen.

BUCH	Vergleichstyp	umfassende Vergleiche ohne Schwerpunkt	Disziplinen	Teilnehmer (*; Genderaspekt)	Ablauf, Zeremonien	Anlagen	Friedensaspekt	Bedeutung für Zuschauer / Öffentlichkeit	Sieg: Ehrungen	Bedeutung für Athleten	Sieg: Materielle Aspekte	Regelverstöße	Alltagsaspekte (z.B. Verkaufsbuden)	Aufwand	Erfolgsdruck	religiöser Charakter	Sportkleidung / Nacktheit	Sonstiges (mit nur 1 Nennung)	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Gemeinsamkeiten UND Unterschiede	ergebnissen
	D								x											x		
	D						x													x		
	D															x				x		
	A	x																				x
6	D												x							x		
	A	x																				
7	A					x																x
	A	x																				x
8	A		x																			x
	A	x																				
9	D			x*																		
	D									x												x
	A						x															x
	A	x																				
	D											x										
	D								x													
	A	x																				x
	A									x												x
10	A	x																				
11	A		x																			
	A			x*																		
	A																					
12	A	x														x						
	A		x																			
13	A	x																				
14	D							x														
	A		x																			
	A	x																				
15	A							x														
	M												x									x
	M											x										x
	M																					x
16	A	x																				
17	A		x																			
18	A					x																
	A	x																				
	A								x													x
	A																	x				
	M										x											
	M											x										
19	D			x*																		
	A		x																			x
	A				x																	x
	A	x		(x)*																		
20	A	x																				
	D	x																				
21	A	x	(x)	(x)*													(x)					x
22	A	x	(x)	(x)																		x
	A					x																
23	A					x																
	A						x															
	A																					x
24	A	x																				
	A								x													x
25	A		x	(x)*																		
	A					x																x
26	A		x																			x

Buch		Gemeinsamkeiten UND Unterschiede		Unterschiede		Gemeinsamkeiten	
Buch		Gemeinsamkeiten UND Unterschiede		Unterschiede		Gemeinsamkeiten	
27	D	x					
	A	x					
	A		x				
28							
29	A	x					
30	D						
31	A		x				
	A			x			
32							
33	D				x		
	D		x				
	D		x				
34	D				x		
	D			x			
	A				x		
	A		x				
	A			x			
35	A				x		
	A			x			
36	A		x				
	A	x					
37	A	x	(x)	(x)			
38	A	x					
Summe	93	26	16 (+3)	5 (+5)	5	5	5
		0	2	0	2	0	0
		9	4	5	0	3	0
		11	3	1	0	0	0
		6	10	4	3	2	0

Tabelle 7.7.: Explizite gegenwartsbezogene Vergleiche zum Thema „Olympische Spiele“

Die Zusammenstellung macht deutlich, dass der überwiegende Teil der Vergleiche entweder Gemeinsamkeiten UND Unterschiede einbezieht oder keine erkennbare Richtung aufweist. Das ist darauf zurückzuführen, dass die meisten Vergleiche in Arbeitsaufträgen zu finden sind. Diese sind zum größeren Teil⁴⁰⁶ ungerichtet bzw. zielen auf beide Seiten.⁴⁰⁷ Insbesonde-

⁴⁰⁶ Mit 23 Ausnahmen.

re gilt dies dann, wenn die umfassende Aufgabe gestellt wird, die antiken und modernen Spiele insgesamt oder ihre Disziplinen miteinander zu vergleichen. Vergleiche in den Darstellungstexten, bei denen es sich ja fast ausschließlich um Aussagen handelt,⁴⁰⁸ heben dagegen praktisch immer Übereinstimmungen ODER Unterschiede hervor.⁴⁰⁹ Wenn man ausschließlich die in eine bestimmte Richtung – sei dies Übereinstimmung, sei dies Differenz – zielenden Vergleiche betrachtet, so wird deutlich, dass der Vergleich zwar keineswegs ausschließlich, aber doch tendenziell abgrenzend genutzt wird: Insgesamt zielen überhaupt nur acht Arbeitsaufträge bzw. Materialzusammenstellungen und sieben Vergleiche in Darstellungstexten ausschließlich auf Übereinstimmungen ab.

Betrachtet man die Verteilung der Vergleichsrichtungen auf die einzelnen **Themen**, so lässt sich zunächst eine breite Streuung feststellen. Bei genauerem Hinsehen werden jedoch durchaus gewisse Tendenzen deutlich. Im Folgenden wird auf einige ausgewählte Aspekte genauer eingegangen.

Einige der Inhalte scheinen eher mit Ähnlichkeiten verbunden zu sein, andere eher mit **Unterschieden**. Zu letzteren zählt z.B. der kultische Bereich: Dies betrifft nicht nur die Kategorie „religiöser Charakter“, sondern auch die Kategorie „Anlagen“, denn ein Vergleich zwischen dem antiken Olympia und modernen Anlagen z.B. in München oder Sydney führt sofort auf das Vorhandensein bzw. Fehlen von Tempeln bzw. Kultplätzen. Auch was den Aufwand bei der Ausgestaltung der Spiele betrifft, wird eher auf Unterschiede aufmerksam gemacht. Ein sehr wichtiger Differenzaspekt liegt außerdem bei der Frage der Teilnehmer: Speziell der Ausschluss der Frauen wird auf diese Weise sehr akzentuiert. Im Unterschied zu den anderen Aspekten ist der Ausschluss von Nicht-Griechen, Sklaven und Frauen mit einer ganz eindeutig negativen Wertung verbunden: Die Antike hat hier ganz sicher keine Vorbildfunktion, sie ist vielmehr geeignet, als *Negativfolie* für eine positiv gewertete Gegenwart zu dienen.

Bei anderen Aspekten, darunter den Regelverstößen, materiellen Siegesgratifikationen und Alltagsaspekten, werden stärker die **Gemeinsamkeiten** zwischen Antike und Gegenwart, je-

⁴⁰⁷ Letzteres ist im Übrigen von geschichtsdidaktischer Seite gefordert worden. Vgl. Weeber 2004 und Erdmann 2004.

⁴⁰⁸ Aussagen sind prinzipiell festgelegter als Fragen. Allerdings wurden Fragen, die auf der Basis des zur Verfügung gestellten Materials nur in eine Richtung zu beantworten sind, auch dann dieser Richtung zugeordnet, wenn diese nicht explizit genannt war.

⁴⁰⁹ 18-mal werden Unterschiede und siebenmal Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Bei dem einzigen Fall, für den keine Richtung erkennbar ist (Buch 9: *Zeiten und Menschen*), handelt es sich um eine Frage im Darstellungstext, die hier nicht als Arbeitsauftrag gewertet wurde, da sie eher Einstiegsfunktion hat und von den Schülern an dieser Stelle nicht zu beantworten ist.

denfalls nicht die Unterschiede betont. So kann insbesondere die Alltagsgeschichte,⁴¹⁰ aber auch der Hinweis auf Verdienstmöglichkeiten durch den Sport⁴¹¹ dazu dienen, in der Vergangenheit Vertrautes aufzuzeigen und damit Geschichte und Gegenwart näher zusammenzurücken. Doch auch bei Aspekten, die mit einer stärker negativen Wertung verknüpft sind, ist dies möglich. So heißt es z.B. in *Zeiten und Menschen*: „Auch damals gab es Athleten, die gegen die Regeln verstießen, indem sie z.B. einen Kampfrichter bestechen wollten.“⁴¹² Der Rekurs auf problematische Seiten der antiken Spiele geht hier nicht umsonst Hand in Hand mit dem Hinweis auf Übereinstimmungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart: Beides hängt damit zusammen, dass hier ein Deutungsmuster aufgelöst werden soll, demzufolge die Vergangenheit ein Vorbild darstellt, dem gerecht zu werden die Gegenwart streben muss. Insofern bestätigt die Analyse der Vergleiche die Ergebnisse aus Abschnitt 7.4.2.2.

Etwas anders stellt sich die Situation in der Kategorie dar, die mit **„Friedensaspekte“** bezeichnet wurde. Die entsprechenden Textstellen seien deshalb noch einmal aufgeführt:

1. „Bei den 90. Olympischen Spielen durfte das kriegführende Sparta nicht teilnehmen. Werden auch heute noch Länder aus politischen Gründen von den Spielen ausgeschlossen?“ (*Unser Weg in die Gegenwart*, S. 50).⁴¹³
2. Unter der Überschrift „Was uns Heutigen auffällt – kurz aufgespießt“ findet sich u.a. der Satz „Ein olympischer Friede wird für ganz Griechenland verkündet.“ (*Historia*, S. 78)
3. In „*Geschichte plus*“ wird Avery Brundage mit folgendem Satz zitiert: „Im Altertum unterbrachen die Nationen ihre Kriege, um bei den Spielen zu kämpfen. Heute brechen wir die Olympischen Spiele ab, um unsere Kriege fortzuführen.“⁴¹⁴ Im dazugehörigen Arbeitsauftrag werden die Schüler aufgefordert, diesen Satz mit dem oben ausführlich erläuterten Isokratesauszug zur verbindenden Wirkung der Olympischen Spiele zu vergleichen. Daran anschließend wird folgender Arbeitsauftrag gestellt: „Welche Unterschiede werden deutlich zwischen der Haltung der Griechen und der Menschen heute?“ (*Geschichte plus*, alle Zitate S. 93). *Anregungen oder Hilfestellung hin zu einem kritischen Umgang mit den beiden Quellen sind nicht vorhanden.*
4. „Erst 1894 wurden sie als friedliches Fest der Jugend der Welt mit weniger militärischen Disziplinen wieder ins Leben gerufen.“ (*Terra*, S. 149)
5. „Auch die heutigen Olympischen Spiele wollen zur Verständigung zwischen den verschiedenen Völkern beitragen. Und auch sie beginnen eigentlich immer im griechischen Olympia.“ (*Damals-heute-morgen*, S. 46).

⁴¹⁰ Vgl. z.B. *Geschichte und Geschehen alt*, S.88: „Es muß ein buntes Treiben im heiligen Bezirk gewesen sein. In Verkaufsständen und Buden wurden Waren und Andenken angeboten, so wie wir es heute in ähnlicher Weise von großen Veranstaltungen kennen.“

⁴¹¹ Vgl. z.B. *ZeitRäume*: „Aber auch schon damals konnte ein ‚Olympionike‘ zum Millionär werden.“ (S.120).

⁴¹² *Zeiten und Menschen*, S.133. Ein Beispiel, in dem zwar nicht explizit auf „heute“ oder die Gegenwart Bezug genommen wird, wo aber eine geradezu allgemeingültige Regel formuliert wird, bietet *Doppelpunkt*: „Auch bei Olympischen Spielen gab es trotz der heiligen Eide Verstöße gegen die Regeln und Gesetze.“ (S.63).

⁴¹³ Dieser Arbeitsauftrag ist mit „ja“ zu beantworten und wurde dementsprechend als ein auf Übereinstimmung zielender Vergleich kategorisiert. Die hier vorgenommene Gleichsetzung ist jedoch, ohne dass dies hier näher ausgeführt werden soll, inhaltlich recht problematisch und kann von den Schülern ohne speziellere Informationen wohl weder geleistet noch in Frage gestellt werden. Vgl. zur hier relativ wenig betonten Rolle der Politik bei den Olympischen Spielen – in einer Antike und Gegenwart vergleichenden Perspektive – Weiler 2004c.

⁴¹⁴ *Geschichte plus*, S.93.

In diesen Passagen lassen sich drei verschiedene Muster unterscheiden, die sich besonders an den Beispielen 2 bis 5 recht deutlich zeigen lassen: Insbesondere in *Geschichte plus* (Nr. 3), aber auch in *Historia* (Nr. 2) wird – mithilfe eines speziell im Fall von *Geschichte plus* fast schon unseriösen Umgangs mit den Quellen – tatsächlich eine positiv gewertete Antike einer defizitären Gegenwart⁴¹⁵ als Vorbild gegenübergestellt. In *Damals-heute-morgen* (Nr. 5) hingegen sind Gegenwart wie Vergangenheit gleichermaßen mit positiven Konnotationen verbunden und durch eine gleichsetzende Denkfigur miteinander verknüpft.⁴¹⁶ Alle drei Passagen konvergieren also im Wesentlichen mit den bisherigen Befunden. Etwas anders liegt der Fall dagegen in *Terra* (Nr. 4): *Terra* zählt zu den wenigen Büchern, in denen die militärischen Elemente der Olympischen Spiele konsequent und akzentuiert herausgearbeitet werden, was keineswegs ausschließt, dass am Konzept des Olympischen Friedens festgehalten wird.⁴¹⁷ Mit Blick auf militärische Elemente wie z.B. den Waffenlauf kann nun aber der Gegenwart größere „Friedlichkeit“ zugeschrieben werden, kann die Gegenwart in gewisser Weise als Fortschritt gedeutet werden. Hier scheint in der Tat eine Umdeutung traditioneller idealisierender Deutungsperspektiven sichtbar zu werden, ohne dass dabei freilich das Friedensideal an normativer Geltung verlöre. In allen Fällen hat der Bezug auf die Antike freilich gegenwartsfundierenden Charakter, den man begrifflich als orientierenden (*Geschichte plus*, *Historia*, evtl. auch *Unser Weg in die Gegenwart*) bzw. legitimierenden Gebrauch (*Damals-heute-morgen*, *Terra*) von Geschichte fassen könnte.

Somit lässt sich festhalten: Im Zusammenhang mit dem Olympischen Frieden wird am ehesten eine positiv gewertete Differenz der Vergangenheit gegenüber der Gegenwart konstatiert, während in anderen Bereichen ein „Heranrücken“ der Antike an die Gegenwart zu bemerken ist oder auch Negativdifferenzen aufgezeigt werden, insbesondere im Genderbereich. Freilich ist aufgrund der geringen Zahl an eindeutigen Textstellen Vorsicht vor weiter reichenden Schlüssen geboten, zumal auch innerhalb dieses schmalen Korpus’ Varianten vorkommen. Doch ist zu bedenken, dass viele gegenwartsbezogene Vergleiche nicht expliziert, sondern vorausgesetzt werden, sodass die wenigen Explikationen zumindest gewisse Indizien liefern können. Eine zuverlässige Interpretation der Befunde lässt sich jedoch nur im Zusammenhang

⁴¹⁵ In *Geschichte plus* explizit, in *Historia* eher implizit.

⁴¹⁶ Auch der Arbeitsauftrag aus *Unser Weg in die Gegenwart* läuft auf das Herausarbeiten einer Übereinstimmung hinaus, die allerdings von den Schülern allerdings nicht problemlos erkannt werden dürfte und die auch aus inhaltlichen Gründen recht problematisch ist.

⁴¹⁷ „Damit auch alle Griechen teilnehmen konnten, wurde für die Zeit der Spiele eine dreimonatige Waffenruhe ausgerufen. Dies bedeutete, dass nirgends in der griechischen Welt bewaffnete Auseinandersetzungen stattfinden durften. Niemand konnte somit ausnutzen, dass die besten Kämpfer fern der Heimat in Olympia waren. Die Spiele waren damit immer eine Zeit des Friedens.“ (*Terra*, S.148).

gewinnen. Das folgende Fazit versucht deshalb, die Ergebnisse aus der Analyse der Olympiakapitel noch einmal zu bündeln und bezieht auch die Überlegungen aus Kapitel 5.3. mit ein.

7.4.2.4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart bzw. zwischen antiken und modernen Spielen in erster Linie durch ein insgesamt **sehr präsent** **Kontinuitätskonzept** hergestellt wird. *Nähe* zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird somit tendenziell über *relationale Bezüge* hergestellt, während der *Vergleich tendenziell als Mittel der Differenzierung* genutzt wird, in einigen signifikanten Fällen aber auch Übereinstimmung ausdrücken kann.

Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, wie bestimmte Inhalte, die als Träger von **Idealisierungen** in der modernen Rezeptionsgeschichte der Olympischen Spiele eine wichtige und fundierende Rolle spielten, in den aktuellen Schulbüchern in ihrem Verhältnis zur Gegenwart bestimmt werden. Es ließ sich hierbei zeigen, dass überkommene Idealvorstellungen einer *vorbildhaften Antike* zwar *durchaus noch präsent* sind, es konnten daneben aber auch deutliche *Tendenzen zu ihrer Auflösung* beobachtet werden. Dies dürfte zum einen mit der Relativierung bestimmter Normen (Ästhetisches Ideal, Amateurgedanke) zusammenhängen. Zum anderen werden bestimmte Inhalte (z.B. Alltagsaspekte, Regelverstöße) in einigen Büchern dazu genutzt, Gegenwart und Vergangenheit – auch in negativen Aspekten – *näher zusammenzurücken*. Schließlich dient speziell der Hinweis auf den Ausschluss bestimmter Gruppen von der Teilnahme (insbesondere der Frauen) dazu, positive Errungenschaften der Gegenwart gegenüber der hier als Negativfolie dienenden Vergangenheit sichtbar zu machen. Insofern die Vorstellung einer Kontinuität zwischen antiken und modernen Spielen vergleichsweise stark ausgeprägt ist, korrespondiert dies mit einem *Fortschrittsmuster*.

Die Vorstellung vom **Olympischen Frieden** spielt jedoch eine Sonderrolle: Sie ist, obwohl fachwissenschaftlich in dieser Form nicht haltbar, stark präsent, wird mit einer durchgängig positiven Wertung verknüpft, gelegentlich in ein explizites Kontinuitätsverhältnis zur Gegenwart gesetzt und kann durchaus als leuchtendes Vorbild für die Gegenwart präsentiert werden. Der Schluss scheint also zulässig, dass das traditionelle Deutungsmuster von der Vorbildhaftigkeit der Antike hier noch am ungebrochensten vorhanden und am wenigsten angreifbar ist, was mit der normativen Hochrangigkeit des Gegenstandes zusammenhängen dürfte.

Nun war die *ekecheiria*, ganz gleich, wie man sie versteht, aber eine rein griechische Angelegenheit, denn die Olympischen Spiele der Antike waren panhellenische und keine internationalen Veranstaltungen. Wenn also ein enger, stark durch die Vorstellung von Kontinuität geprägter Bezug zwischen beiden eröffnet wird, bedeutet dies, dass zwei Gruppen miteinander in einen gleichsetzenden Zusammenhang gebracht werden, die über ganz unterschiedliche Ebenen der Kategorisierung definiert sind: die **Griechen und die Menschheit**.⁴¹⁸ Was nämlich im Fall der Gegenwartsbezogenheit der Olympien geschieht, ist die Gleichsetzung einer sozialen Gruppe, nämlich der ethnischen Gruppe der Griechen, mit der gesamten Menschheit, was bedeutet, dass die Polis in Entsprechung zur modernen Nation gesehen wird. Nun wird in den meisten Schulbüchern zwar durchaus deutlich gemacht, dass „Nicht-Griechen“ bzw. „Barbaren“ von der Teilnahme an den Olympischen Spielen ausgeschlossen waren. Solche Bekundungen perpetuieren die entsprechenden Ausgrenzungen jedoch häufig eher als sie bewusst zu machen, was auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass die entsprechenden Gruppen keinen eigenständigen Platz im Curriculum besitzen und deshalb kaum als Subjekte, sondern nur als Objekte in den Fokus treten können. Zudem bleiben derartige Hinweise an der Oberfläche und berühren die narrative Tiefenstruktur nicht. Denn diese ist geprägt von einem Identitätskonzept, in dem die integrierenden Momente betont werden, während die Abgrenzungen, die sich aus dem stark kategorial geprägten Hellenenkonzept insbesondere der klassischen Zeit ergeben, sehr konsequent ausgeblendet sind.

Aus der von Gegenwartsnormen ausgehenden spezifischen In-Bezug-Setzung antiker und moderner Phänomene und verbunden damit antiker und moderner Trägergruppen erwächst hier das Bestreben, zu einer „Identitätssteigerung“ im Rüsenschen Sinne beizutragen.⁴¹⁹ Dies geschieht jedoch in einer vordergründig harmonisierenden und dabei stark verzerrenden Weise, die nicht geeignet ist, zur Förderung von Identitätsbewusstsein⁴²⁰ beizutragen.

⁴¹⁸ Hier sei erinnert an die Theorie der sozialen Kategorisierung und ihre Differenzierung zwischen „human“, „social“ und „personal [...] identity“, die jeweils auf „inter-species“, „intergroup“ und „interpersonal [...] comparisons“ beruhen. Vgl. Kapitel 2.2.1.2.3.

⁴¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 2.1.4.2. Identitätssteigerung besteht laut Rösen „darin, dass sich der Horizont in den Zeiterfahrungen und Zeitabsichten erweitert, in dem sich handelnde Subjekte der Dauer ihrer selbst im Wandel der Zeit versichern. Äußerster Bezugspunkt einer solchen Identitätssteigerung ist ‚Menschheit‘“ (Rösen 1983, S.115f.).

⁴²⁰ Hier verstanden im Sinne Schönemanns, vgl. Kapitel 2.1.4.3.

7.5. Von der Herkunft „unserer“ Schrift

Das Thema „Schrift“, das wie bereits dargelegt⁴²¹ in 26 Büchern vorkommt, wird nicht sehr oft, aber doch gelegentlich im Kontext von Relevanzbezügen genannt und nicht immer, aber häufig mit Gegenwartsbezügen versehen. In einigen Fällen dienen Gegenwartsbezüge auch als primärer Situierungspunkt.⁴²² Tabelle 7.8. zeigt, in welchen Büchern im Zusammenhang mit der Alphabetschrift Gegenwartsbezüge erfasst wurden.⁴²³

	Thema Schrift kommt vor	Gegenwartsbezug	Gegenwartsbezug als wesentlicher Situierungspunkt
Unser Weg in die Gegenwart	X	X	
Geschichtsbuch	X	X	
Anno	X	X	
Rückspiegel	X		
Historia			
Geschichte und Geschehen alt	X		
Bsv	X		
Wir machen Geschichte			
Zeiten und Menschen	X	X	X
Zeit für Geschichte			
Forum Geschichte	X		
Das waren Zeiten	X	X	
Geschichte und Geschehen neu	X	X	X
Horizonte	X		
Von ... bis	X		
Treffpunkt Geschichte	X	X	
IGL	X	X	X
Reise in die Vergangenheit			
Geschichte konkret A			
Expedition Geschichte			
Zeitreise alt	X		
Geschichte und Gegenwart	X		
Geschichte plus	X		
Geschichte kennen und verstehen	X		
Entdecken und Verstehen			
Geschichte real	X		
Geschichte konkret B			
Zeitreise neu	X	X	
Begegnungen			
ZeitRäume	X	X	X
Durchblick			
Trio	X	X	X

⁴²¹ Vgl. oben Kapitel 5.4.2.

⁴²² Etwa im Kontext von Einführungs- oder Abschlusskapiteln zum „griechischen Erbe“ o.ä.

⁴²³ Vgl. auch Tabelle 5.5. in Kapitel 5.4.2.

	Thema Schrift kommt vor	Gegenwartsbezug	Gegenwartsbezug als wesentlicher Situierungspunkt
Terra			
Damals - heute - morgen			
Doppelpunkt	X	X	
WZG	X	X	
Quer	X	X	X
Zeitlupe	X		
SUMME	26	14	6

Tabelle 7.8.: Gegenwartsbezüge im Zusammenhang mit dem Thema „Alphabetschrift“

Aufgrund der begrenzten Zahl der Gegenwartsbezüge ist es möglich, ihre Kernsätze im Folgenden aufzulisten bzw. sie knapp zu beschreiben und im Anschluss zusammenhängend zu analysieren.

- „Von den Griechen haben die Römer die Buchstabenschrift übernommen. Das lateinische Alphabet, das von ihnen geschaffen wurde, verwenden wir noch heute.“ (*Unser Weg in die Gegenwart*, 46).
- „Erst aus dem 8. Jahrhundert v. Chr. sind uns dann wieder schriftliche Zeugnisse überliefert – und zwar in einer Schrift, die als Vorläufer unserer heutigen Schrift anzusehen ist.“ (*Geschichtsbuch*, S. 74).
- „Mit der griechischen Kunst und Wissenschaft haben später auch die Römer das griechische Alphabet leicht verändert übernommen. Und von denen haben unsere Vorfahren in West- und Mitteleuropa schreiben gelernt. Die kyrillische Schrift in Ost- und Südosteuropa ist direkt aus der griechischen Schrift abgeleitet.“ (*Anno*, S. 73).
- „In vielen Dingen waren die Griechen unsere Vorbilder. Zum Beispiel haben wir die Buchstabenschrift von ihnen übernommen.“ (*Zeiten und Menschen*, S. 136).
- „Worauf geht das Wort ‚Alphabet‘ zurück?“ (*Das waren Zeiten*, S. 74).
- *Als Bestandteil der Auftaktseite mit dem Titel „Die griechischen Wurzeln Europas“ findet sich auch ein Kasten mit dem Alphabet. (Geschichte und Geschehen neu, S. 78).*
- „Über den Handel lernten die Griechen die phönikischen Schriftzeichen kennen, aus denen sie im 9. Jh. v. Chr. ihr Alphabet entwickelten; die Römer machten später daraus die lateinischen Buchstaben, die wir heute benutzen.“ (*Treffpunkt Geschichte*, S. 23).
- „Aber auch wer Griechenland nicht selbst besucht, begegnet im Alltagsleben immer wieder der griechischen Welt des Altertums. Atom, Grammatik, Alphabet, Demokratie, Politik oder Telespiel, wir benutzen viele Wörter, die aus der griechischen Sprache stammen.“ (*IGL*, S. 114).
- „Die ersten Buchstaben des griechischen Alphabets. – Kannst du dir erklären, woher der Name stammt?“ (*Zeitreise neu*, S. 79).
- „Dieses Alphabet ist heute noch in Griechenland in Gebrauch. In den meisten europäischen Sprachen schreiben wir mit den lateinischen Buchstaben der alten Römer. Aber diese selbst hatten die Schrift von den Griechen übernommen und verändert.“ (*ZeitRäume*, S. 123).
- „Die griechische Schrift können wir nicht lesen. Sie erscheint uns seltsam. Doch einzelne Buchstaben verwenden wir häufig: / A = Alpha / B = Beta => Alphabet (ABC) / Δ = Delta = Deltamündung / Ω = Omega (Ende). / In der Mathematik werden Winkel mit kleinen griechischen Buchstaben bezeichnet α, β, γ, δ, ... / Auf Taschenrechnern findest du das Zeichen „π“. Es steht für die Kreiszahl 3,141... und wird zur Kreisberechnung verwendet.“ (*Trio*, S. 171).
- „Die gemeinsame Schrift verband die griechischen Stadtstaaten miteinander. Sie wurde von den Römern dann weiterentwickelt und so zur Grundlage aller europäischen Schriften.“ (*Doppelpunkt*, S. 65).
- „Außerdem hatten sie eine einheitliche Schrift mit dem griechischen Alphabet, das es bis heute noch in Griechenland gibt.“ (*WZG*, S. 36).

Diese Zusammenstellung macht deutlich, dass es hier ausschließlich darum geht, das griechische Alphabet als Ursprung heutiger Schriftsysteme darzustellen, es handelt sich hier also ausschließlich um relationale Bezüge, genauer gesagt um „**Ursprungsbezüge**“. Dabei ist es auffällig, dass besonders in denjenigen Fällen, in denen das Alphabet nicht im Rahmen ande-

rer Themen der griechischen Geschichte, sondern über seinen Gegenwarts- bzw. Ursprungsbezug situiert wird, die historischen Informationen signifikant zurückgehen und insbesondere die Genese der griechischen Schrift nicht mehr erwähnt wird.⁴²⁴ Für alle untersuchten Bücher gilt aber, dass Fragen wie z.B. die folgenden nicht oder allenfalls andeutungsweise aufgeworfen werden: Wozu benötigt man überhaupt eine Schrift? Welche Vor-, aber auch welche Nachteile besitzen Alphabetschriften gegenüber Bilderschriften? Welche Voraussetzungen müssen für den interkulturellen Transfer von Innovationen gegeben sein? Wie hat man sich einen solchen Transfer – sowohl in der Adaption als auch in der Verbreitung – konkret vorzustellen? Welche Schwierigkeiten ergeben sich möglicherweise? Warum besitzen wir keine konkreten Informationen über die Adaption der Schrift durch die Griechen? Wie erlernt man überhaupt eine Buchstabenschrift? Diese und andere Fragen könnten Schülern dazu verhelfen, ein Phänomen besser zu verstehen, mit dem sie tagtäglich operieren (müssen) und dessen Entwicklung auch in der Gegenwart in vielen Teilen der Welt keineswegs abgeschlossen ist.⁴²⁵ Offenbar ist hier der Ursprungsbezug jedoch so zentral, dass die Beschäftigung mit dem Phänomen Schrift in den Hintergrund tritt bzw. gar nicht mehr erforderlich erscheint.

Auch hier fällt, ähnlich wie beim Thema Kultur, die Selektivität der Ursprungsbezüge auf. Dies wird erkennbar, wenn man fragt, welche **Bezugspunkte bzw. Bezugsgruppen aus der Gegenwart** angesprochen sind. Wo über die einfache Erwähnung des Begriffs „Alphabet“ hinaus eine solche Bezugsgruppe genannt wird, ist dies in den meisten Fällen ein allgemeines „wir“. In vier Fällen wird auf Europa bzw. auf West- und Mitteleuropa referiert. Drei Bücher erwähnen andere europäische Schriftformen, nämlich die moderne griechische bzw. die kyrillische Schrift. Insgesamt dominiert also eine direkte Linie von der Vergangenheit zur lateinischen Schrift, die in einigen Fällen noch etwas differenziert wird. Nirgends aber wird ein weiterer Kontext eröffnet und nach heutigen Schriftsystemen als Ergebnis der Vergangenheit gefragt. Denn die griechische Schriftadaption ist ja Teil eines gewaltigen kulturellen Transferprozesses, in dessen Verlauf sich, ausgehend von den altsemitischen Konsonantenschriften, die Alphabetschrift nicht nur in Europa, sondern in der ganzen Welt verbreitete.⁴²⁶ In der Tat sind Schriften, die häufig als ausgesprochen fremd empfunden werden, mit der griechischen und lateinischen eng verwandt. Dazu gehören insbesondere das Arabische und das Hebräische, aber auch zahlreiche asiatische Schriften leiten sich von der semitischen Konsonanten-

⁴²⁴ Vgl. oben Kapitel 5.4.2.

⁴²⁵ Zu Alphabetschriften in der modernen Sprachplanung vgl. Haarmann 2002, S.109ff.

⁴²⁶ Vgl. dazu etwa die Übersicht in Haarmann 2002, Umschlagseiten.

schrift ab.⁴²⁷ Mit der Ausblendung dieser Traditionsstränge wird das große Potential des Themas zur Orientierung in einer zunehmend global geprägten Lebenswelt in keiner Weise ausgeschöpft.

⁴²⁷ Zur Geschichte der Schrift vgl. auch Robinson 1996 mit reichhaltigem, auch für den Unterricht einsetzbarem Material.

7.6. Themen ohne explizite Relevanzbezüge

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln Themen auf identifikationsrelevante Bezüge hin untersucht wurden, die im Kontext von Relevanzbegründungen häufig genannt werden, soll abschließend gefragt werden, wie Gegenstände bzw. Gruppen im Hinblick auf ein „wir“ und „heute“ konzeptualisiert werden, denen keine vergleichbare Gegenwartsrelevanz zugeschrieben wird. In einem ersten Abschnitt steht mit dem Bereich Religion eine „Gemeinsamkeit der Griechen“ (Kapitel 5) im Vordergrund, die nicht über Kontinuitätsbezüge an die Gegenwart angeschlossen, sondern stark über das Prinzip der Differenz konstruiert wird. Im zweiten Abschnitt folgen Überlegungen dazu, mit welchen Identifikationsangeboten die Gruppen, die in Kapitel 6 als „andere“ in Erscheinung traten, an die Gegenwart angeschlossen werden.

7.6.1. Religion

7.6.1.1. Fachwissenschaftliche Vorbemerkung

Die – westlich geprägte – Fachdiskussion um den Gegenwartsbezug paganer Religionen ist dominiert durch die Frage nach deren Verhältnis zu den monotheistischen Weltreligionen, insbesondere dem Christentum, gelegentlich auch dem Islam.⁴²⁸ Dabei ist insbesondere die Erforschung des frühen Christentums geprägt durch eine Forschungsgeschichte, in der sich die verschiedenen Zugänge der Philologie, Theologie, Religions- und Geschichtswissenschaft jeweils spezifisch und häufig konträr niederschlagen – mit jeweils spezifischen Urteilen über die Position des Christentums in der antiken Welt.⁴²⁹

Kein Zweifel kann darin bestehen, dass die Verbreitung des Christentums⁴³⁰ – „mutation in ancient religiosity“⁴³¹ – mit einem tief greifenden Wandel der religiösen Vorstellungen verbunden ist: „This transition yields Christianity. Or, to put it a bit more cautiously, the ancient ends and the post-ancient begins with Christianity(ies), Judaism(s), and Islam(s), with the westernmost form of Christianity as the extreme case“, formuliert Bruce Lincoln in starker

⁴²⁸ Vgl. zur Frage von Kontinuitäten z.B. Holes 2004. Auch Horden/Purcell 2000 beziehen den Islam in ihr Untersuchungsspektrum ein. Erinnert sei in diesem Zusammenhang daran, dass schon die Bezeichnung „pagan“ auf einen christlichen Kampfbegriff zurückgeht. Vgl. dazu oben Kapitel 5.2.1.1.1.

⁴²⁹ Beispielsweise als Niedergang, als Kontrast zur antiken Diesseitigkeit, als höchst entwickelte Religion, als Fortsetzung älterer Lehren u.a. Vgl. hierzu den sehr instruktiven Aufsatz von Burkert zur Forschungsgeschichte in interdisziplinärer Perspektive, in dem er darauf hinweist, dass der Zuwachs an Quellen eher zum Zerfall großer religions- und geistesgeschichtlicher Rekonstruktionen führte, und auf die verbleibenden Aufgaben für eine interdisziplinäre Forschung in diesem Bereich verweist (vgl. Burkert 1996).

⁴³⁰ Einführend zum antiken Christentum z.B. Marksches 2006.

⁴³¹ Attridge 2004, S.233.

Zuspitzung und charakterisiert den Unterschied zwischen antiker und post-antiker Religiosität – in bewusster Vereinfachung – folgendermaßen: „As ancient religion gave way to post-ancient, a discourse based on canonic corpora of sacred texts displaced inspired performances of sacred verse; practices of prayer, contemplation, and self-perfection displaced mediations through sacrifice and statues of the deity; de-territorialized elective communities constructed on the basis of religious adherence displaced multi-stranded groups within which ties of geography, politics, kinship, culture, and religions were all isomorphic and mutually reinforcing; and institutions that, with some exceptions, had better funding, a wider range of activities, and more autonomy from the state displaced their weaker, more localized predecessors.“⁴³² In vieler Hinsicht markiert die Verbreitung des Christentums einen kaum zu überschätzenden Bruch.

Andererseits existiert eine lebhafte Debatte um das „Überleben“ paganer Elemente, um „Synkretismus“ und „Hybridität“, mit anderen Worten um die Kontinuität antiker paganer Vorstellungen in den verschiedenen Formen des Christentums und des Islams. Entsprechende Untersuchungen existieren für verschiedene Regionen⁴³³ und insbesondere die ältere Forschung hatte ein großes Interesse an der Suche nach früheren „Schichten“ der religiösen Kultur.⁴³⁴ Ausgangspunkt waren dabei häufig Ähnlichkeiten zwischen antiker paganer und moderner christlicher Religionsausübung.⁴³⁵ So hat man in den byzantinischen Heiligen transformierte heidnische Götter erblickt oder auf die Ähnlichkeiten zwischen Heroen- und Heiligen- bzw. Märtyrerkult hingewiesen.⁴³⁶ Auch die Tatsache, dass Kirchen oft an Plätzen geweiht wurden, an denen pagane Tempel nachweisbar sind, spielt in dieser Diskussion eine Rolle. Viel Aufmerksamkeit haben auch volkstümliche Bräuche gefunden, magisch-religiöse Praktiken etwa,⁴³⁷ aber auch Feste, darunter z.B. die in einigen nordgriechischen Orten begangenen Anastenaria, zu deren Ablauf ekstatische Tänze, ein Tieropfer und ein Feuerlauf gehören und die man mit dem Dionysoskult in Verbindung gebracht hat.

⁴³² Lincoln 2004, S.665.

⁴³³ Ein Überblick über die einschlägige Literatur bei Horden/Purcell 2000, S.624. Zu Ägypten vgl. auch Frankfurter 2003. Zu Griechenland vgl. an älterer Literatur, die stark das Fortleben paganer Religiosität betont, besonders Lawson 1964/1910. Kritisch Gregory 1986, der sich speziell mit der Transformation paganer Vorstellungen befasst, und Danforth 1984, der die ideologische Funktion des Kontinuitätsarguments analysiert und kritisiert.

⁴³⁴ Zur Forschungsgeschichte vgl. Horden/Purcell 2000, S.408ff.

⁴³⁵ Vgl. z.B. Lawson 1964/1910.

⁴³⁶ So sahen bereits einige frühchristliche Bischöfe im Märtyrerkult die Gefahr eines Rückfalls ins Heidentum. Die Beziehung zwischen Heroen- und Märtyrerkult ist viel diskutiert worden, wobei kritisch eingewendet wurde, dass die Verehrung besonderer Toter im christlichen Rahmen in eine „völlig andere Struktur der Beziehungen zwischen Gott, den Toten und den Lebenden eingefügt“ wurde (Brown 1991, S.18). Vgl. auch Eliade 1994, Bd. 3/1, S.59. Dies spricht jedoch aus meiner Sicht nicht dagegen, dass pagane Formen transformiert – und damit auch mit einem gänzlich neuen Bedeutungskontext versehen – wurden.

⁴³⁷ Vgl. Eliade 1994, Bd. 3/1, S.212ff.

Derartige Überlegungen sind mittlerweile jedoch fundamental kritisiert worden: Denn nicht nur ist der christliche Rahmen etwa des Heiligenkultes ein ganz anderer als der des antiken Heroenkultes.⁴³⁸ Insbesondere ist es methodisch unzulässig, von Ähnlichkeiten und Parallelen auf Kontinuitäten zu schließen. So weist Danforth darauf hin, dass Rituale, in denen Trance und Besessenheit eine Rolle spielen und die der Dionysosverehrung ebenso ähneln wie die Anastenaria auch in Haiti oder Kentucky zu finden sind, ohne dass jemand auf die Idee käme, Kontinuitätslinien zum antiken Griechenland zu ziehen.⁴³⁹ Um auszuschließen, dass derartige Übereinstimmungen auf unabhängige Entstehung, kulturelle Universalien, Charakteristika eines bestimmten kulturellen Typs oder Anpassung an Umweltbedingungen zurückzuführen sind, bedarf es eindeutiger Belege, und die fehlen in der Regel. Hinzu kommt, dass, wie Danforth gezeigt hat, die Annahme – oder auch die Zurückweisung – einer Kontinuität zwischen dem antiken und dem modernen Griechenland ideologisch in ganz verschiedenen Kontexten funktionalisiert werden kann.⁴⁴⁰ Dementsprechend sind von vielen Forschern stärker die Diskontinuitäten betont worden.⁴⁴¹

Andererseits ist damit zu rechnen, dass die Christianisierung die vorhandenen religiösen Traditionen nicht mit einem Mal auslöschte, diese vielmehr angepasst wurden. Die Vermutung liegt jedenfalls nahe, dass z.B. Mythen von Drachentöttern auf den heiligen Georg, Kulte, die Göttinnen betrafen, auf die Jungfrau Maria bezogen wurden.⁴⁴² Für Griechenland gibt es, so betont Timothy Gregory, durchaus Hinweise auf einen Transformation paganer Vorstellungen in das christliche Umfeld hinein. Auch liege es nahe, dass die christliche Lehre in vertrauten religiösen Kontexten verstanden und gedeutet wurde. Überhaupt wird man wohl – trotz aller Differenzen – auch Parallelen zwischen christlichen und paganen religiösen Formen in der Spätantike in Rechnung stellen müssen. Dabei darf im Übrigen auch nicht vergessen werden, dass die paganen Vorstellungen der Spätantike keineswegs mit dem Bild, das uns die homerischen Epen vermitteln, gleichgesetzt werden dürfen: Dies wäre auch für frühere Phasen nicht korrekt⁴⁴³ und gilt umso mehr für eine Zeit, die von der Niederschrift der entsprechenden Mythen durch mehr als ein Jahrtausend getrennt ist.

⁴³⁸ Vgl. Eliade 1994, Bd. 3/1, S.59f.

⁴³⁹ Vgl. Danforth 1984, S.58.

⁴⁴⁰ Danforth 1984.

⁴⁴¹ Vgl. Gregory 1986, S.232.

⁴⁴² So Eliade 1994, Bd. 3/1, S.212.

⁴⁴³ Vgl. oben Kapitel 5.2.1.

Nun erschöpft sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Christentum und Paganismus keineswegs in der Diskussion um das Fortleben paganer Elemente. So hat man in bestimmten Ausdrucksformen antiker griechischer Religiosität – insbesondere den Mysterien, orphischen oder pythagoräischen Haltungen – Verwandtes oder Vorstufen zum Christentum gesehen.⁴⁴⁴ Auch wenn hier weiterhin Forschungsbedarf besteht, so hat sich mittlerweile doch gezeigt, dass dies so nicht aufrechterhalten werden kann. Burkert urteilt beispielsweise in Bezug auf die Mysterienkulte: „Das christliche Modell ist hier nicht das geeignete Referenzsystem; der Hiat zwischen Mysterienkulten und Christentum erweitert sich.“⁴⁴⁵ Und zu Recht betonen Zaidman und Pantel, „daß die Religion der Griechen ‚anders‘ ist, daß sie ihre eigenen Kategorien und Bezugspunkte hat“ und daß „falsche Auffassungen bei der Untersuchung der religiösen Vorstellungen der Griechen ihren Ursprung in einem irrigen Verständnis dieser Kategorien und in deren Vermischung mit den unseren haben.“⁴⁴⁶

Vorsicht ist also geboten bei der Unterstellung von Kontinuitäten oder Traditionslinien. Dies besagt jedoch keineswegs, dass eine polare Gegenüberstellung christlicher und paganer Religiosität eine adäquate Antwort auf diese Probleme wäre. Nicht nur läuft eine solche Kontrastierung Gefahr, moderne Kategorien zu reproduzieren. Sie führt auch schnell zur Ausblendung offenkundiger Übereinstimmungen, insbesondere im Bereich der religiösen Praxis. Deren Erklärung freilich ist im Einzelfall äußerst schwierig. Ohnehin dürfte in dieser Frage aber Peregrine Horden und Nicholas Purcell zuzustimmen sein: „As so often in Mediterranean history, the problem is not in finding continuities, but in assessing which ones are significant – and why.“⁴⁴⁷ Doch gilt das Gesagte, dies sei abschließend noch einmal unterstrichen, nicht spezifisch für die griechische Religion, sondern betrifft z.B. ebenso Rom oder Ägypten.

7.6.1.2. Analyse der Schulbücher

Eine Analyse der Gegenwartsbezüge offenbart schnell, dass als hauptsächlicher religiöser Gegenwartsbezugspunkt das Christentum gesetzt wird,⁴⁴⁸ daneben nur in einem Fall der Is-

⁴⁴⁴ So die „religionsgeschichtliche Schule“, vgl. hierzu und zur Kritik an diesen – mittlerweile überholten – Positionen vgl. Burkert 1996.

⁴⁴⁵ Burkert 1996, S.41.

⁴⁴⁶ Zaidman/Pantel 1994, S.227.

⁴⁴⁷ Horden/Purcell 2000, S.411.

⁴⁴⁸ Der Bezug aufs Christentum bzw. auf andere heute verbreitete Religionen wird hier als Gegenwartsbezug erfasst. Denn damit soll etwas angesprochen werden, was als den Schülern aus ihrer Lebenswelt vertraut vorausgesetzt wird.

lam,⁴⁴⁹ gelegentlich herrscht Offenheit.⁴⁵⁰ Hinweise auf neopagane Strömungen gibt es nicht.⁴⁵¹ Hin und wieder wird ein Gegenwartsbezug auch über bestimmte Aspekte bzw. religiöse Praktiken eröffnet, etwa über Orakel, Feste oder die Erklärung von Naturkatastrophen, ohne dass in diesem Zusammenhang eine bestimmte Religion der Gegenwart angesprochen wären. Auffällig und erstaunlich ist allerdings, dass Gegenwartsbezüge mit großer Regelmäßigkeit in den Gruppen I und II,⁴⁵² nicht jedoch in der Gruppe III erfasst wurden.

Bereits in Kapitel 5.2.2.1.2. wurde darauf hingewiesen, dass in manchen Büchern eine Tendenz zu erkennen ist, griechische Religiosität als *fremdartig und geheimnisvoll* darzustellen. Ein Phänomen, das nicht ganz leicht in den von den Schulbuchautoren vorausgesetzten Verständnishorizont einzuordnen zu sein scheint – sei dieser nun christlich oder säkular-rationalistisch geprägt – ist insbesondere das delphische Orakel. Das Bemühen um Rationalisierung⁴⁵³ ist dabei ebenso erkennbar wie die Betonung des Merkwürdigen oder des Faszinösen bzw. Primitiven.⁴⁵⁴ *Relationale Bezüge* zwischen Vergangenheit und Gegenwart werden nirgends eröffnet, wenn man von dem Hinweis auf die Herkunft der Zeichen ♂ und ♀⁴⁵⁵ einmal absieht. Nicht als wirkliche Verbindungslinien sind wohl der Verweis auf anthropologische Konstanten⁴⁵⁶ oder die gelegentliche Verwendung eines „noch“ zu werten, das Vergangenheit und Gegenwart in einen übergreifenden Prozess zu integrieren scheint.⁴⁵⁷ So ist also festzustellen, dass weder die Frage nach Kontinuitäten aufgeworfen noch Diskontinuität zum

⁴⁴⁹ *Zeit für Geschichte*: „Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede gibt es zwischen einem Tempel, einer Kirche und einer Moschee?“ (S.101).

⁴⁵⁰ So z.B. in *Anno*: „Vergleiche den Götterglauben der Griechen mit deinem Glauben.“ (S.75) Dass es einen solchen gibt, scheint hier allerdings vorausgesetzt zu werden.

⁴⁵¹ Diese beziehen sich allerdings, wie die Lektüre einschlägiger Internetforen schnell zeigt, auch selten auf die antiken griechischen Götter, wesentlich häufiger wird auf keltische, germanische, gelegentlich auch ägyptische Vorstellungen rekurriert.

⁴⁵² Ausnahmen stellen dar: *Rückspiegel, Geschichte und Geschehen alt, BSV, Forum Geschichte, IGL, Zeitreise alt, Geschichte real, Zeitreise neu*, also acht von 28 Büchern.

⁴⁵³ Insbesondere bei der – seit der Antike umstrittenen – Frage nach der Erzeugung der Trance der Pythia, zu der vor kurzem wieder die geologische Erklärung auf der Basis neuer Ergebnisse vertreten wurde (vgl. de Boer u.a. 2001), und bei dem Hinweis auf die Bedeutung Delphis als Kommunikationsknotenpunkt.

⁴⁵⁴ Vgl. z.B. *Historia*, S.76: „Die Pythia, die Seherin, gab meist vieldeutige Auskünfte. Blutschuldige wie Orest, Gesetzgeber, Heerführer, Gründer von Kolonien und auch Heiratswillige suchten ihren Rat. Der Orakelbefrager entrichtet eine Gebühr und schlachtet am Altar ein Opfertier, das zittern muß. Die Priesterin hat sich im hellen Quellwasser gereinigt. Im Weissagungsraum liegt ein aufgewölbter Stein, der Erdnabel. Er bedeckt das Grabmal des Schlangensohnes Python, dessen Mutter die Erde war. Apollon erschlug ihn einst mit der Keule. Auf einem Dreifuß sitzend atmet die Priesterin Dämpfe ein, die aus der Tiefe steigen, kaut Blätter vom heiligen Lorbeerbaum und stößt in Verzückung Worte aus, die ein Priester niederschreibt, deutet und dem Fragesteller aushändigt. Als bedeutsamste Orakelsprüche sind überliefert: ‚Erkenne Dich selbst!‘ – ‚Nichts im Übermaß!‘“ Die Rätselhaftigkeit der Orakel wird von vielen Schulbüchern so stark hervorgehoben, dass kaum mehr nachvollziehbar ist, warum die Menschen sich überhaupt noch an Orakel wendeten.

⁴⁵⁵ *Geschichte konkret B*, S.77.

⁴⁵⁶ *Entdecken und Verstehen*, S.107: „Menschen haben sich schon immer um ihre Zukunft Sorgen gemacht und sich ‚Orakeln‘ zugewandt. Benennt Beispiele dafür, die aus unserer Gegenwart stammen.“

⁴⁵⁷ So in *Zeiten und Menschen*, S.139: „Glaubt ihr, dass es solches Denken wie bei den alten Griechen auch heute noch gibt?“

Thema wird: Denn das Ende der paganen Kulte bzw. ihre Ablösung durch das Christentum werden allenfalls im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen beiläufig erwähnt, nicht aber in den eigentlichen Religionskapiteln behandelt. Das dürfte nicht zuletzt auch mit der curricularen Struktur zusammenhängen: Der Aufstieg des Christentums ist Bestandteil des Romkapitels, und vorausweisende Verknüpfungen sind in keinem der Schulbücher zu finden.⁴⁵⁸

Die Gegenwartsbezüge haben somit sämtlich die Form des *Vergleiches*. Auch hier sei vorweg darauf hingewiesen, dass heutige Vorstellungen über Religion – seien diese von einer bestimmten Religion oder von einer Tendenz zur Säkularisierung und Rationalisierung geprägt – selbstverständlich auch dann stets als Verständnishorizont präsent sind, wenn dies nicht expliziert wird.⁴⁵⁹ Die Autoren gehen unterschiedlich reflektiert mit diesem Problem um, z.T. wird in der Tat ein Vokabular verwendet, das besser zur Charakterisierung christlicher als paganer Positionen geeignet ist. Die Grenze zwischen der Notwendigkeit einer schülernahen Sprache und der unreflektierten Übertragung modernisierender Begriffe wird dabei leicht überschritten, wenn z.B. davon die Rede ist, dass die Griechen „zu ihren Wallfahrtsstätten“ „pilger-ten“. ⁴⁶⁰ Was nun aber die expliziten Vergleiche betrifft, in denen auf „heute“, „uns“, „das Christentum“ oder ähnliches Bezug genommen wird, so kommen derartige Wendungen in den *Darstellungstexten* von sieben Büchern – hauptsächlich der Gruppe I – vor.⁴⁶¹ Sie beziehen sich stets auf die *Unterschiede* zwischen der Gegenwart bzw. dem Christentum und der antiken griechischen Religion, wobei das Fehlen einer heiligen Schrift, der Mission, eines institutionalisierten Priesterstand, der Vorstellung göttlicher Allmacht und Allwissenheit, der Charakter des Gottesdienstes und des Tempels u.a.m. angesprochen wird.

Vergleichsweise häufig treten Gegenwartsbezüge in den *Arbeitsaufträgen* auf: 20 entsprechende Arbeitsaufträge in 14 Büchern wurden erfasst, darunter vergleichsweise viele Bücher der Gruppe II. Wie Tabelle 7.9. zeigt, handelt es sich dabei ebenso um umfassende Vergleichsaufgaben wie um Arbeitsaufträge, die sich auf spezielle Aspekte beziehen, beispielsweise auf Orakel, Feste, Erklärung von Naturphänomenen, Tempel/Kirchen/Moscheen u.a. Auch hier kann wieder nach der Zielrichtung der Vergleiche unterschieden werden, also da-

⁴⁵⁸ In *Geschichte real* gibt es allerdings einen entsprechenden Verweis im Zusammenhang mit der römischen Religion, die ihrerseits im unmittelbaren Anschluss an die griechische behandelt wird.

⁴⁵⁹ Dies wird sehr deutlich in Wendungen wie der folgenden: „Die Götter sind weder allmächtig noch allwissend. Sie haben auch nicht die Welt geschaffen, beanspruchen aber die Herrschaft über sie.“ (BSV, S.46).

⁴⁶⁰ *Begegnungen*, S.155.

⁴⁶¹ *Geschichtsbuch, Anno, Historia, Das waren Zeiten, Geschichte und Geschehen neu, Horizonte, Treffpunkt Geschichte*.

nach, ob nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden bzw. nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt wird oder ob die Aufgaben in dieser Hinsicht als ergebnisoffen einzustufen sind.

Buch	Vergleichsgegenstand		Zielrichtung des Vergleichs			
	Umfassend (Religion insgesamt)	Spezieller Aspekt	Gemeinsamkeiten	Unterschiede	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Ergebnisoffen
Anno	X					X
Anno		Glaube an Flussgötter und Nymphen		X*		
Anno		Orakel				X
Historia	X			X		
Wir machen Geschichte	X			X		
Zeiten und Menschen		Erklärung von Erdbeben		X		
Zeiten und Menschen	X			X		
Zeiten und Menschen		Erklärung von Naturkatastrophen				X
Zeit für Geschichte		Tempel			X	
Zeit für Geschichte		Religiöse Bilder in Kirchen	X			
Von...bis	X			X		
Treffpunkt Geschichte		Feste mit religiösen und politischen Funktionen				X
Reise in die Vergangenheit	X			X		
Expedition Geschichte	X				X	
Expedition Geschichte		Orakel	X*			
Geschichte und Gegenwart	X			X		
Geschichte plus		Feste	X			
Geschichte kennen und verstehen	X					X
Entdecken und Verstehen		Orakel	X			
Geschichte konkret B	X					X
SUMME	10	10	4	8	2	6
Gemeinsamkeiten	0	4				
Unterschiede	6	2				
beides	1	1				
ergebnisoffen	3	3				

* In diesen Fällen werden die Schüler streng genommen nicht dazu aufgefordert, einen Vergleich anzustellen. Vielmehr wird der Vergleich vorausgesetzt, die Schüler werden nach der Beurteilung einer Parallele („Wahrsagen in unserer Zeit“, Expedition Geschichte, S. 67) oder nach den Konsequenzen eines Unterschieds (kein Glaube an Flussgötter und Quellnymphen, Anno) gefragt.

Tabelle 7.9.: Übersicht über die Arbeitsaufträge in den Kapiteln zur griechischen Religion, die einen Vergleich zur Gegenwart beinhalten oder fordern

Auffällig ist hier weniger allein die Tatsache, dass acht der Aufträge **ausschließlich** auf Unterschiede abzielen, sondern dass sich darunter ein großer Teil (sechs von zehn) der **umfassenden** Vergleichsaufgaben befindet. Gerade bei einem allgemeinen Vergleich zweier Religionen, bei dem die Schüler zahlreiche Aspekte integrieren und zu einem eigenen Urteil gelangen sollen, wäre ein deutlich höherer Anteil von Aufträgen zu erwarten, die zumindest **auch** nach Gemeinsamkeiten fragen. In der Regel steht die Frage nach Gemeinsamkeiten jedoch stets im Zusammenhang mit speziellen Aspekten, darunter zweimal das Thema Zukunftsvor-

hersage. Nun hat sich bisher immer wieder gezeigt, dass Vergleiche grundsätzlich stark abgrenzend genutzt werden. Selbst wenn man dies in Rechnung stellt, wird man jedoch zu dem Schluss kommen, dass der Differenzaspekt beim Thema Religion – gemessen etwa an dem Thema „Olympische Spiele“⁴⁶² – besonders stark ausgeprägt ist. Sehr deutlich kommt dieser Abgrenzungsgestus in einer weiter oben bereits zitierten Aufgabe aus *Historia* zum Ausdruck: „Der Dichter Friedrich Schiller beginnt ein Preisgedicht auf die Götter Griechenlands mit dem Ausruf: ‚Da ihr (Götter) noch die schöne Welt regiertet, wie ganz anders war es da! Schöne Welt, wo bist du? Kehre wieder!‘ Versuche zu sagen, wie ganz anders die griechische Religion war als die ägyptische und die christliche.“⁴⁶³

Das Thema „griechische Religion“ ist also ein Gegenstand, der weder durch Kontinuitäten noch durch Diskontinuitäten diachron kontextualisiert wird, weshalb der tiefe Bruch, den das Christentum mit sich brachte, nicht als historisches Phänomen sichtbar wird. Stattdessen erfolgt eine kategoriale Kontrastierung. Denn Gegenwartsbezüge, die im Übrigen nur in den Gruppen I und II auftreten, erfolgen so gut wie ausschließlich über Vergleiche. Dabei fällt auf, dass das Thema Religion ganz ausgeprägt über Differenz und Alterität konstruiert wird. Dies deutete sich bereits im Zusammenhang mit der kultischen Funktion der Olympischen Spiele an und korrespondiert mit der Tatsache, dass die griechische Religion, wie weiter oben herausgearbeitet, stärker über die Gottheiten als über die religiöse Praxis definiert wird: Die Kontrastierung von (unserem bzw. heutigem) Monotheismus und (antiken bzw. griechischem) Polytheismus scheint Leitfunktion für die Entfaltung des Themas zu besitzen.

7.6.2. Die „anderen“: Spartaner und Perser

Abschließend sollen noch einige Überlegungen zu der Frage angestellt werden, wie die Identifikationsangebote für diejenigen Gruppen einzuschätzen sind, die, wie in Kapitel 6 herausgearbeitet wurden, im Narrativ als die „anderen“ fungieren: Spartaner und Perser. Diese Frage kann relativ knapp abgehandelt werden. Denn für beide Gruppen werden nur wenige direkte Bezüge zur Gegenwart hergestellt.

⁴⁶² Vgl. Abschnitt 7.4.2.3.

⁴⁶³ *Historia*, S.78.

Was Sparta betrifft, so wird zweimal auf seine Vorbildwirkung⁴⁶⁴ und vergleichsweise häufig auf die Begriffe „spartanisch“ bzw. „lakonisch“⁴⁶⁵ hingewiesen. Diese Bemerkungen können als relationale Bezüge aufgefasst werden, etablieren jedoch keinen Kontinuitätszusammenhang. Etwas häufiger finden sich gegenwartsbezogene Vergleiche: Am verbreitetsten ist ein Arbeitsauftrag, in dem die Schüler dazu aufgefordert werden, ihre bzw. die heutige Erziehung mit der der spartanischen Kinder bzw. Jungen zu vergleichen.⁴⁶⁶ Nur in Ausnahmefällen werden dagegen Vergleiche gefordert, die sich auf die Position der Frauen beziehen.⁴⁶⁷ Zweimal wird in den Darstellungstexten auf das Fehlen eines Familienlebens im heutigen Sinne hingewiesen,⁴⁶⁸ einmal wird ein Größenvergleich zwischen Athen bzw. Sparta und Luxemburg angestellt.⁴⁶⁹

Noch geringer ist die Gegenwartsrelevanz, die dem persischen Reich zugeschrieben wird. Zwar wird gelegentlich der Auftrag erteilt, moderne Staaten auf dem Gebiet des persischen Reiches zu nennen,⁴⁷⁰ in Ausnahmefällen wird auch auf materielle Überreste⁴⁷¹ hingewiesen, doch fällt dies insgesamt kaum ins Gewicht. Das bedeutet nun aber nicht, dass die Konstruktion „der Perser“ oder „der Spartaner“ nicht unter identifikationsrelevanten Gesichtspunkten erfolgt, im Gegenteil: Beide Gruppen werden nicht direkt, wohl aber insofern indirekt auf die gegenwärtigen Bezugsgruppen bezogen, als sie das „andere“ aus der Perspektive „der Griechen“ bzw. „der Athener“ darstellen. Griechen bzw. Athener werden nun aber wie gezeigt durch ein dicht geknüpft Netz relationaler Bezüge in einen Kontinuitätszusammenhang zu „uns“ gebracht. Auf diese Weise sind Spartaner und Perser auch aus der Gegenwartsperspektive als „andere“ gekennzeichnet.

Entsprechende Abgrenzungen werden manchmal deutlich expliziert. So wird z.B. in *Geschichte kennen und verstehen* sehr suggestiv gefragt: „Sprich darüber, wie dein Tagesablauf

⁴⁶⁴ *Geschichtsbuch*, S.78: „Bis in unsere Zeit noch sehen viele spartanische Zucht und spartanische Lebensweise mit ihrer Härte und Anspruchslosigkeit als vorbildlich an. Anderen erscheinen diese Eigenschaften verdächtig, sie halten sie sogar für gefährlich.“ *BSV*, S.98: „Spartas Staatsform hatte eine Vorbildwirkung bis in unsere Zeit.“

⁴⁶⁵ *Geschichtsbuch*, *BSV*, *Forum Geschichte*, *Geschichte und Geschehen neu*, *Geschichte konkret A*, *Zeitreise alt*, *Geschichte real*.

⁴⁶⁶ *Geschichte und Geschehen alt*, *BSV*, *Zeit für Geschichte*, *Reise in die Vergangenheit*, *Geschichte konkret A*, *Zeitreise alt*, *Geschichte kennen und verstehen*, *Geschichte konkret B*.

⁴⁶⁷ Eine Ausnahme stellt die Aufforderung dar, die Stellung der Frau mit der heutigen zu vergleichen (*Geschichte konkret A*) oder nach vergleichbaren heutigen Urteilen über Frauen zu suchen (*Wir machen Geschichte*).

⁴⁶⁸ „Ein Familienleben, wie wir es von anderen griechischen Stadtstaaten oder wie wir es heute kennen, hatte da keinen Platz.“ (*Geschichtsbuch*, S.81). Fast identisch ist die Formulierung in *Forum Geschichte* (beide Bücher stammen aus dem Cornelsen-Verlag).

⁴⁶⁹ *Zeitreise neu*.

⁴⁷⁰ *BSV*, *Entdecken und verstehen*, *Geschichte real*.

⁴⁷¹ *Horizonte*.

aussieht und warum du sicher nicht mit einem Spartanerkind tauschen möchtest.“⁴⁷² Ein sehr suggestiver Arbeitsauftrag wird in *Historia* gestellt: „1. Zeichne den typischen Lebensweg eines Spartaners in Form einer Treppe, und benenne einzelne Stufen der Unfreiheit! [...] 3. Was muß das für eine Stadtgemeinde gewesen sein, die ihre Bürger und Bürgerinnen so erzieht und behandelt wie Sparta? Welche Gründe könnte das haben? 4. Versuche, diese Stadtgemeinde in einer einfachen Figur darzustellen. Du kannst wählen zwischen einem Gitterkäfig, einem verriegelten Haus, einer Falle oder einer sich verengenden Spirale. Begründe deine Wahl.“⁴⁷³ Derart deutliche Wertungen stellen Ausnahmefälle dar. Doch wird auch in anderen Büchern gelegentlich Kritik an der Unfreiheit der Spartaner deutlich, auch stellt die häufige Verwendung des Begriffes „Staat“⁴⁷⁴ gewisse Bezüge zur modernen Vorstellung eines allmächtigen und totalitären Staates her. So knüpft auch *Geschichtsbuch* erkennbar an den totalitarismuskritischen Zweig der Spartarezeption an, indem besonderer Wert auf die – vergleichsweise negative – Darstellung von Härte, Kontrolle sowie der Geringschätzung von Individuum sowie staatlicher Eingriffe in die Familie gelegt wird.⁴⁷⁵

Deutlich fassbar wird hier eine Tendenz zur Selbstvergewisserung im herrschenden Normensystem, wobei Freiheit und Demokratie als fundierende Werte fungieren. Ganz ähnliches lässt sich auch für die Perserkriege belegen. In *Geschichte kennen und verstehen* wird beispielsweise konstatiert: „Der Sieg bedeutete für das demokratische Athen den Aufstieg zur bestimmenden Macht in Griechenland. Es hatte sich gezeigt, dass ein demokratisch geführter Staat auch militärisch bestehen konnte. Die Ansprüche der Herrschaft eines Einzelnen waren zurückgewiesen worden. Ohne den Sieg über die Perser wäre die Blütezeit Athens unter Perikles (s. S. 64) nicht möglich gewesen. Die **demokratische Idee** hatte sich durchgesetzt und konnte so langfristig ihren Einfluss in Europa geltend machen.“⁴⁷⁶

Solche gegenwartsbezogenen Abgrenzungsstrategien sind in den meisten Büchern jedoch nicht so deutlich fassbar. Insgesamt wird ein neutraler, sachlicher Stil gepflegt, deutliche Wertungen finden sich selten und auf klare Abwertungen wird im Allgemeinen verzichtet. In vielen Büchern finden sich durchaus auch wohlwollende Darstellungen der Spartaner oder Perser. So lässt sich in einigen Fällen durchaus eine gewisse Bewunderung feststellen, wenn es

⁴⁷² *Geschichte kennen und verstehen*, S.72.

⁴⁷³ *Historia*, S.84.

⁴⁷⁴ Vgl. dazu oben Kapitel 6.1.2., besonders 6.1.2.3.

⁴⁷⁵ Vgl. z.B. folgenden Satz: „Deshalb griff der Staat von früh an in das Familienleben ein.“ Vgl. auch: „Ein Familienleben, wie wir es von anderen griechischen Stadtstaaten oder wie wir es heute kennen, hatte da keinen Platz.“ (Beide Zitate aus *Geschichtsbuch*, S.81).

⁴⁷⁶ *Geschichte kennen und verstehen*, S.77.

um die spartanische Tapferkeit geht,⁴⁷⁷ für das persische Reich wird wie gezeigt immer wieder seine Toleranz positiv hervorgehoben.⁴⁷⁸ Doch auch wenn Negativwertungen fehlen oder sogar Positivwertungen erfolgen: Strukturell bestehen tief greifende Unterschiede zwischen der Konstruktion von Athenern bzw. Griechen einerseits, Spartanern und Persern andererseits. Diese Unterschiede betreffen nicht nur den funktionalen Status dieser Gruppen und ihrer Gruppenkonzepte im Gesamtgefüge, sondern auch den identifikatorischen Zusammenhang zur Gegenwart. Ihre narrative Daseinsberechtigung beziehen die dargestellten Gruppen in erster Linie als Gegenüber der Perspektivträger, deren Gruppenkonzepte und Identifikationsrelevanz durch den auf diese Weise entstehenden Kontrast klarer herausgearbeitet werden können.

⁴⁷⁷ In diesem Sinne wird in *Anno* ohne jeden kritischen Ansatz ein Auszug aus Plutarchs Lykurgvita verwendet, in dem beschrieben wird, mit welcher Gelassenheit und welchem Mut die spartanische Phalanx, begleitet von Musik, der Gefahr entgegen schreitet. In *Geschichte plus* ist zu lesen: „Wegen ihrer Tapferkeit und kriegerischen Lebensweise wurden sie von vielen Griechen bewundert und gleichzeitig gefürchtet.“ (*Geschichte plus*, S.96).

⁴⁷⁸ Vgl. oben Abschnitt 6.3.3.1.

7.7. Fazit

Wenn Autoren die Relevanz des Themas „Antike griechische Geschichte“ für die Schüler begründen, greifen sie vorwiegend auf relationale Bezüge zurück, indem sie auf Ursprünge von Gegenwartsphänomenen in der Vergangenheit verweisen. Diese Relevanzbegründungen sind nicht zwar alleinig auswahlbestimmend, hängen aber durchaus eng mit den inhaltlichen Schwerpunkten zusammen, die in den untersuchten Büchern gesetzt werden. Ein Thema wie Religion, das nicht mit solchen relationalen Bezügen versehen ist, wird kategorial mithilfe von Vergleichen mit der Gegenwart verknüpft, die generell in erster Linie differenzierend genutzt werden. Dass gegenwartsbezogen Differenzen bzw. Anders- und Fremdartigkeit im Zusammenhang mit einem Thema wie Religion betont werden, das als zentrales Charakteristikum eng mit der Gruppe der Griechen verknüpft ist, macht deutlich, dass das mit den Griechen verbundene Identifikationsangebot keineswegs mit einer durchgängigen Gleichsetzungstendenz verbunden ist.

Der Verweis auf Ursprünge dient nicht zuletzt der Vermittlung von Prestige, insofern bestimmten Gegenwartsphänomenen eine lange Geschichte zugeschrieben wird und ein direkter, verwandtschaftsähnlicher Bezug zwischen einer gegenwärtigen „wir-Gruppe“ und einer hochrangigen und vielfach positiv bewerteten Gruppe in der Vergangenheit hergestellt wird. Solche Ursprungsbezüge können in teleologische Konstruktionen münden, wie das besonders bei den Themen Wissenschaft und Demokratie der Fall ist, wodurch der Gegenwart die Funktion zugeschrieben wird, eine Entwicklung zu ihrem Höhepunkt geführt zu haben. In diesem durch Ursprungs- und Fortschrittskonzepte bestimmten Muster ist der Kern des mit der griechischen Antike verknüpften Identifikationsangebots zu sehen. Damit korrespondiert, dass z.B. beim Thema Olympische Spiele der Eindruck von Kontinuität erweckt wird, während das eigentliche Rezeptionsphänomen kaum herausgearbeitet ist. Auch bei anderen Themen – Religion und Demokratie – wird auf die tief greifenden Brüche zwischen Vergangenheit und Gegenwart ebenso wenig eingegangen wie auf die eigentlichen Wege des Transfers, was im Übrigen auch durch die bestehende curriculare Struktur erschwert wird.

Diese durch die Konzepte von Ursprung, Fortschritt und Kontinuität charakterisierten Identifikationsangebote haben Rückwirkungen auf die Darstellung der historischen Sachverhalte: So interferieren antike und moderne Phänomene z.T. erheblich, wie besonders am Beispiel der attischen Demokratie gezeigt wurde. Aus der Rezeptionsgeschichte resultierende Ideali-

sierungsphänomene, das wurde im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen deutlich, sind v.a. dann stabil, wenn sie – wie der Olympische Frieden – zentrale Normen der Gegenwart berühren. Aber auch beim Thema Religion wurde erkennbar, wie prägend eine vom Christentum bzw. Monotheismus bestimmte Religionsvorstellung für die Interpretation der griechischen religiösen Vorstellungen ist.

Die gegenwärtige „wir“-Gruppe, auf die die Vergangenheit bezogen wird, ist nicht explizit definiert, aber vorwiegend westlich-europäisch, ggf. auch national oder regional zu verstehen. Denn was die Bezugsgruppen bzw. -punkte in der Gegenwart betrifft, sind die Ursprungsbezüge in den untersuchten Büchern in hohem Maße selektiv, sodass die Potentiale des Themas für das interkulturelle Lernen in keiner Weise ausgeschöpft werden. Gelegentlich kann allerdings auch eine Gleichsetzung „der Griechen“ mit der „Menschheit“ erfolgen, wie dies am Beispiel der Olympischen Spiele gezeigt wurde. Solches ist jedoch eine vordergründige „Identitätssteigerung“ (Rüsen), die mit der Ausblendung zugrunde liegender Abgrenzungsmuster operiert. An anderen Stellen werden Abgrenzungen dagegen durchaus aktualisiert: Die Spartaner, besonders aber die Perser fungieren als „das andere“, als *outgroup*, auch mit Blick auf die Perspektive der Adressaten in der Gegenwart.

8. Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehrplänen und Schulbüchern

8.1. Anregungen für den Umgang mit Gruppen- und Identitätskonzepten

8.1.1. Alternative Strukturkonzepte

Das gegebene Curriculum orientiert sich in erster Linie an einzelnen Gruppen bzw. Staaten – den Ägyptern, Griechen, Römern –, die nacheinander abgehandelt werden. Mit dieser Struktur sind, das ist eines der Ergebnisse der Analyse, spezifische „Kosten“ verbunden. Viele Gruppen haben von vornherein keinen eigenständigen Status im Narrativ, sondern treten ausschließlich als „andere“ in Erscheinung. Aber auch diejenigen Gruppen, denen eigene Kapitel gewidmet sind, verschwinden am Ende des sie betreffenden Abschnitts fast vollständig aus dem Blickfeld, so dass der falsche Eindruck eines Nacheinanders entsteht. Schließlich ist es notwendig, den Gegenstand des Kapitels, also in diesem Fall „die Griechen“, zuerst einmal möglichst prägnant zu umreißen. All dies führt – zumal angesichts des beschränkten Raumes – sehr leicht zu einer isolierten Betrachtungsweise der Griechen und zum Aufbau identifikationsrelevanter Kontraststrukturen, während die Potenziale des Themas für das interkulturelle Lernen¹ kaum ausgeschöpft werden können. Es lohnt deshalb, nach alternativen Strukturkonzepten Ausschau zu halten. Dazu wird die heute übliche Struktur im Folgenden zunächst historisiert: Ein Blick in historische deutsche Geschichtsschulbücher zeigt, dass der gruppenbezogene Aufbau keineswegs immer eine Selbstverständlichkeit war. Anschließend werden Schulbücher anderer europäischer Länder auf mögliche Alternativkonzepte hin untersucht.

8.1.1.1. Ein Blick in historische Geschichtsschulbücher

Der in den untersuchten Büchern – von Ägypten abgesehen – insgesamt geringe Stellenwert des Alten Orients und die äußerst schwach ausgeprägte Kontextualisierung der Griechen in der Welt des Mittelmeers war im deutschen Geschichtsunterricht keineswegs immer eine Selbstverständlichkeit. So war im 18. Jahrhundert in Deutschland zumindest am Gymnasium

¹ Vgl. hierzu Alavi 1998.

noch die alte universalhistorische Lesart der Antike lebendig.² Um die Besonderheit der heutigen Struktur mithilfe der historischen Dimension besser zu erfassen, wurden 15 Schulbücher aus der Zeit zwischen 1746 und 1937 aus dem Bestand des Georg-Eckert-Instituts stichprobenartig gesichtet.³ Neben Büchern mit gymnasialem Profil wurden auch Lehrwerke für die Mittelschule berücksichtigt,⁴ spezielle Oberstufenbände wurden beiseite gelassen. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf dieses Korpus. Da es sich nicht um eine repräsentative Auswahl handelt, wäre für die Generalisierung der Ergebnisse eine systematischere Untersuchung nötig. Gleichwohl ergab die Sichtung interessante Befunde, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Aufschlussreich sind sie insbesondere da, wo Deutungsmuster erkennbar werden, die in heutigen Büchern durchgehend fehlen.

Bis ins 19. und z.T. noch am Anfang des 20. Jahrhunderts war der Alte Orient weit relevanter als heute – als Welt der Bibel beispielsweise oder als Heimat einer Figur wie Kyros des Großen, der in den älteren Schulbüchern einen selbstverständlichen Platz im Geschichtsunterricht einnimmt. In den ältesten untersuchten Schulbüchern dominiert ohnehin das Interesse an den „Monarchien“, der Aufbau ist hier der auf das Buch Daniel zurückgehenden Lehre von den vier aufeinander folgenden Reichen verpflichtet.⁵ Lange Zeit werden außerdem äußere Einflüsse auf die – frühe – Entwicklung der griechischen Kultur weit stärker betont, als dies heute der Fall ist: Gerade die älteren Bücher trennen Mythos und Historie oft noch nicht streng und beziehen sich bei der Darstellung der griechischen Frühgeschichte auf die schriftlichen Quellen, während die Ergebnisse der Archäologie zunächst noch nicht zur Verfügung stehen bzw. erst allmählich Eingang in die Lehrwerke finden. Lange wird deshalb – u.a. im Anschluss an Herodot – ausführlich auf Figuren wie Kekrops oder Kadmos und damit ausführlich auf äußere Einflüsse auf die Entwicklung in

² Vgl. hierzu und zu den folgenden Überlegungen auch Gorbahn 2006. Zur universalgeschichtlichen Konzeption der Schulgeschichtsbücher im 18. Jahrhundert vgl. Jacobmeyer 2003. Vgl. auch Jacobmeyer 2002, besonders S.126, sowie Jacobmeyer 2006. Zur universalhistorischen Lesart der Antike vgl. insbesondere Cobet 2005.

³ Vgl. Anhang (10.3.2.).

⁴ Dies betraf nur das Ende des gewählten Zeitraums.

⁵ Vgl. z.B. *Essig 1746*: Das Buch besteht aus 5 Großabschnitten (Volk Gottes, assyrische, persische, griechische und römische Monarchie). Im persischen Kapitel heißt es zum Xerxes-Zug: „V. Xerxes fuhret 1. eine Armee von 1. oder 2. Millionen Menschen wider die Griechen. 2. Wird 2. mahl zu Land und 3. mahl zur See geschlagen. 3. Entfliehet mit Schimpff auf einem Nachen, ueber den Hellespont nach Hauß. 4. Nach der Zeit haben die Perser nichts Hauptsaechliches wider die Griechen vorgenommen, sondern sie sich selbst untereinander zerbeissen lassen.“ (S.18). Im griechischen Kapitel ist – etwas anders akzentuiert – zu lesen: „VII. Nachdem die persische [sic] Monarchen Asiam unter den Fuß gebracht, wollten sie ihre Macht auch in Europa ausbreiten. Versuchtens erstlich an den Scythen: Darauf an den Griechen: Wurden aber mit Schand und Schaden abgewiesen.“ (S.22). Vgl. hierzu besonders Jacobmeyer 2006, S.255ff.

Griechenland eingegangen.⁶ So ist in einem Schulbuch aus dem Jahre 1850 zu lesen: „Größere Gesittung soll dieser ältesten Bevölkerung (1550 – 1350) durch Einwanderer aus cultivierten Ländern, durch Cecrops und Danaus aus Ägypten, Cadmus aus Phönizien und Pelops aus Phrygien zugeführt worden sein, und wenn auch diese, namentlich die drei ersten, Einwanderungen bezweifelt werden können, so machen doch die Lage Griechenland's und frühere Spuren fremdartiger Bildung fremden Einfluß sehr wahrscheinlich, obgleich die Griechen bald das Empfangene zu ihrem Eigenthum umprägten.“⁷ Erst Ende des 19. Jahrhunderts ist dieses Inhaltselement in den untersuchten Schulbüchern nicht mehr feststellbar, von jetzt an ist nicht mehr von äußeren kulturellen Einflüssen auf die Griechen die Rede.

Nachdem die Orientierung an den „Monarchien“ nicht mehr dieselbe Geltung beanspruchen konnte wie im 18. Jahrhundert, scheint die Orientierung an Gruppen erst allmählich ihre heutige Selbstverständlichkeit zu gewinnen. So werden in einem Schulbuch aus dem Jahr 1882 folgende Überlegungen zur Periodisierung angestellt:⁸

„Perioden der alten Geschichte

Die alte Geschichte läßt sich am einfachsten nach den *Völkern* einteilen, die in derselben der Reihe nach die wichtigsten gewesen sind; dies sind:

A. *Die morgenländischen oder orientalischen Völker.*

B. *Die Griechen.*

C. *Die Römer.*

Oder sie läßt sich nach bestimmten Gedächtniszahlen auch in *vier Perioden* einteilen, nämlich:

I. *Periode:* Bis 555 v. Chr. bis auf *Cyrus*, den Begründer des *persischen Weltreiches*. Dies Periode umfaßt im ganzen die Geschichte der oben unter A. genannten Völker, der *orientalischen*.

II. *Periode:* von 555 – 333 v. Chr., von *Cyrus* bis auf *Alexander den Großen*, den Stifter des *griechisch-macedonischen Weltreiches*. Diese Periode umfaßt im ganzen die Geschichte des oben unter B. genannten Volkes, der *Griechen*.

III. *Periode:* von 333 – 31 v. Chr., von *Alexander* bis zur *Schlacht bei Actium*, durch welche *Octavianus*, später Kaiser *Augustus* genannt, das *römische Kaisertum* begründete.

IV. *Periode:* von 31 v. Chr. – 476 n. Chr., von der *Schlacht bei Actium* bis zum *Untergange des weströmischen Reiches*. Die dritte und vierte Periode umfassen also, was oben unter C. genannt war, die Geschichte der *Römer*. Wir folgen in unserem Büchlein der einfacheren Einteilung nach den *Völkern*.“

Die hier beschriebene – und nicht benutzte – chronologische Struktur findet sich mit den gleichen oder sehr ähnlichen Epochengrenzen in den untersuchten Schulbüchern aus den

⁶ So z.B. sehr ausführlich in *Schröckh 1779*, S.172ff., wo u.a. ausführlich auf Kadmos und die phönizische Herkunft der Schrift eingegangen wird. Ähnliches gilt für *Nösselt 1827*. Ansatzweise, insgesamt aber stärker in nationalen Kategorien denkend *Böttiger 1832*. Erwähnt auch in *Schmidt 1850* (vgl. dazu Folgendes) und in *Kaiser 1869*. Kadmos kommt außerdem noch vor in *Stacke 1875* (Geschichtserzählungen in biographischer Form). Knapp zuletzt in *Müller 1882*, S.27: „An Anregung von außen fehlte es nicht. Die Überlieferung der Griechen von alten Einwanderern, den Ägyptern Cekrops (in Athen) und Danaus (in Argos), dem Phönicier Kadmus (in Theben), dem Pelops aus Kleinasien (im Peloponnes), zeigt, daß man sich wohl bewußt war, wie viel man dem Auslande verdankte.“ In *Andrä 1888* werden die Phönizier zwar ausführlich dargestellt, aber nicht mehr in Bezug zu den Griechen gesetzt. Von da an konnte das Inhaltselement nicht mehr nachgewiesen werden.

⁷ *Schmidt 1850*, S.26.

⁸ *Müller 1882*, S.7f. Hervorhebungen im Original.

Jahren 1815, 1827 und 1832.⁹ Die römische Geschichte kommt dementsprechend in allen vier Perioden – in natürlich unterschiedlicher Ausführlichkeit – vor. In den späteren Büchern ist dieses Muster nicht mehr zu finden, hier wird – sofern nicht ohnehin ein biographischer Zugang vorliegt¹⁰ – durchgehend „nach Völkern“ gegliedert.¹¹

Die Untersuchung der historischen Lehrbücher zeigt, dass die Struktur und die Schwerpunktsetzungen, wie sie heute selbstverständlich scheinen, eben keine Selbstverständlichkeiten sind, sondern sich erst herausgebildet haben. Die Hintergründe können hier nicht im Einzelnen ausgeleuchtet werden, doch soll der Hinweis nicht fehlen, dass Entstehung und Etablierung des Nationalstaats und eines auf diesen bezogenen Geschichtsunterricht entscheidende Faktoren dargestellt haben dürften.¹² Eine Untersuchung älterer Bücher kann deshalb dazu beitragen, die gegenwärtige Auswahl und Struktur stärker zu historisieren. Doch kann sie nicht ohne Weiteres Hilfestellungen für die Gestaltung heutiger Lehrwerke liefern, sind doch diese älteren Bücher mit ihren ausführlichen und inhaltsreichen Texten auf einer völlig anderen fachwissenschaftlichen Basis und für einen völlig anderen Geschichtsunterricht konzipiert als wir ihn heute kennen. Im Folgenden soll deshalb gefragt werden, ob Schulbücher anderer europäischer Länder Anregungen vermitteln können.

8.1.1.2. Ein Blick in Schulbücher anderer europäischer Länder

Bei einer Sichtung von Schulbüchern verschiedener europäischer Länder¹³ fällt zunächst auf, dass besonders in vielen osteuropäischen Ländern¹⁴ die Kulturen des Alten Orients noch recht ausführlich abgehandelt werden. In der Regel sind dann u.a. den Phönikern und Persern, z.T. auch Indien oder China eigene Abschnitte gewidmet.¹⁵ Dabei handelt es sich jedoch um eine vergleichsweise additive Aneinanderreihung der Geschichte der verschiedenen Kulturen im

⁹ Kohlrausch 1815, Nösselt 1827, Böttiger 1832.

¹⁰ Kaiser 1869 und Stacke 1875: Hier werden Biographien berühmter Männer aneinandergereiht, was zu dieser Zeit insbesondere für den historischen Anfangsunterricht, also etwa die heutige Unterstufe, den üblichen methodischen Zugang darstellte.

¹¹ So in Schmidt 1850, wo bereits nach Gruppen strukturiert wird. Müller 1882 und die späteren Bücher gliedern allesamt „nach Völkern“.

¹² Vgl. Apel/Bittner 1994.

¹³ Vgl. dazu oben Einleitung und Gorbahn (im Druck). Den folgenden Ausführungen liegt die Analyse einer – nicht repräsentativen – Stichprobe von 47 Büchern aus 27 Ländern Europas zugrunde (einschließlich von Büchern aus Russland und der Türkei sowie des Europäischen Geschichtsbuches). Die genauen Titel sind im Anhang aufgeführt.

¹⁴ Gelegentlich auch in Ländern Westeuropas, z.B. in Italien, so z.B. im italienischen Buch *Il viaggio intorno al tempo*.

¹⁵ Neben Russland z.B. Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowenien.

Stile einer „Geschichte der Völker“. Zwar kann dies eine differenziertere Darstellung z.B. des Perserreichs bewirken.¹⁶ Doch muss damit keineswegs eine stärkere Verankerung der griechischen Kultur in der Welt des Mittelmeers bzw. Alten Orients einhergehen.¹⁷ Lohnend ist deshalb die Suche nach anderen Strukturierungsmustern. In der Analyse der europäischen Bücher erwiesen sich die im Folgenden erläuterten Varianten als relevant.

8.1.1.2.1. Die „Einheit der Antike“

Einige Bücher versuchen – ähnlich wie auch das deutsche Buch *Geschichte real* – griechische und römische Geschichte zu integrieren. Die relevanten Fälle werden im Folgenden kurz charakterisiert: So beginnt das niederländische Buch *Sporen* sein Kapitel zur griechisch-römischen Antike mit dem Ausbruch des Vesuvs, geht dann genauer auf Pompeji ein und behandelt anschließend römisches Familien- und Alltagsleben sowie die römische Sklaverei. An dieser Stelle wird dann Griechenland eingeführt, ausgehend vom griechischen Einfluss auf die römische Kultur: Im Kapitel „Culturen en godsdiensten“ werden griechische Kunst, Wissenschaft, Religion und Philosophie, außerdem Christen- und Judentum behandelt. Im Kapitel „Monarchie, aristocratie of democratie“ geht es wieder ausschließlich um Rom. Am Ende des Komplexes befassen sich noch drei Anhänge mit den Olympischen Spielen, der attischen Demokratie am Beispiel der Debatte um Mytilene und Hadrian. Leitfunktion besitzt in *Sporen* Rom, dessen Bezug zum Territorium der Niederlande am Ende herausgearbeitet wird. Insgesamt handelt es sich um eine Aneinanderreihung von Themenblöcken, die kaum aufeinander aufbauen und deren Reihenfolge im Grunde ohne größere Probleme veränderbar wäre. Bei deren Entfaltung wird auf Veränderungsaspekte weitgehend verzichtet: Es herrscht eine statische Form der Geschichtsbetrachtung vor, wie sie z.B. auch für die Schulbuchdarstellungen Ägyptens typisch ist.

Storia aus Belgien behandelt die Antike in einem sehr umfangreichen Abriss und insgesamt 50 Lektionen, die gleichrangig und ohne Binnenstrukturierung aneinandergesetzt sind. Nach einer Einführung in den Mittelmeerraum werden in insgesamt relativ traditionellem Zuschnitt erst griechische und dann römische Geschichte bis zum Ende des römischen Reiches behandelt. Anschließend geht es um Themen wie Religion, Rechtssystem, Kultur, Philosophie und Wissenschaft, wobei meist ein klarer Bezug auf Griechenland bzw. Rom erkennbar ist,

¹⁶ So z.B. in *Viaggio intorno al tempo*.

¹⁷ Dies zeigte sich z.B. bei der genaueren Analyse eines verbreiteten russischen Schulbuchs (Dank an Ellen Heymann für die Übersetzung).

den Abschluss bildet eine Lektion zu China. Eine ähnliche Struktur weist das österreichische Buch *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart* auf. Auch hier wird im Kapitel „Die Kultur der Antike im Vergleich“ immer wieder Griechisches und Römisches verglichen. Insgesamt bleiben also Griechen und Römer Träger der Struktur, hinter der deutlich der übliche gruppenbezogene Aufbau steht. Die Umgruppierung einzelner Kapitel stellt keine echte Neukonzeption dar, beeinträchtigt allerdings u.U. die Übersichtlichkeit.

8.1.1.2.2. Längsschnitte

Längsschnitte¹⁸ kommen in deutschen Büchern vereinzelt als Ergänzung vor, bestimmen jedoch nirgends den Gesamtaufbau. Im österreichischen Buch *Faszination Geschichte* dient der Längsschnitt dagegen als bestimmendes Strukturprinzip. Dementsprechend wird die griechische Geschichte in den Kapiteln „Mensch und Natur“, „Leben zu verschiedenen Zeiten“, „Arbeiten zu verschiedenen Zeiten“, „Politik und Herrschaft“, „Konflikte“, „Religion – die Suche nach dem Sinn“, „Kultur“ und „Lernen zu verschiedenen Zeiten“ angesprochen. Einige Längsschnitte umfassen den kompletten zeitlichen Rahmen des Buches von der Steinzeit bis ins Mittelalter. Dabei handelt es sich jedoch nicht um die Darstellung größerer Entwicklungszusammenhänge, sondern letztlich um eine Zusammenstellung von Themen, die auf dem Prinzip des Vergleichs fußt. Letztlich werden dabei die traditionellen Inhalte – „Alltag in Athen“, „Athen auf dem Weg zur Demokratie“, „Griechen und Perser“, „Griechische Kultur“ u.ä. – anderen, thematisch bestimmten Einheiten zugeordnet, an ihrem Zuschnitt ändert sich dadurch jedoch überraschend wenig. Auch hier werden zwar Kapitel umsortiert, doch ihre Ausrichtung an der gruppenbezogenen Struktur beibehalten. Diese Umstellung führt nicht zur Erweiterung der Perspektiven, fordert aber einen Preis: Einzelne gesellschaftliche Aspekte werden sehr stark aus dem Zusammenhang gelöst.

8.1.1.2.3. Räumliche und zeitliche Orientierungskonzepte

Im gegebenen Zusammenhang interessanter sind die Bücher, die verstärkt alternative räumliche und zeitliche Orientierungskonzepte nutzen. So fasst das portugiesische Geschichtscurriculum¹⁹ griechische und römische Geschichte unter dem Stichwort „A herança do Mediterrâneo Antigo“ zusammen. Dies bietet Ansatzpunkte dafür, das

¹⁸ Zum thematischen Längsschnitt vgl. z.B. Erdmann 2002.

¹⁹ http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas_3cicloCSH.asp#Hist%F3ria, zuletzt gesehen am 03.05.07.

Mittelmeerkonzept stärker zur Verankerung der Themen zu nutzen, die insbesondere das Buch *Um Mundo, uma Historia* aufgreift. Zwar werden die phönizische und hebräische Kultur in einem anderen Großkapitel behandelt als Griechenland und Rom. Es wird jedoch jeweils großer Wert auf eine Situierung im Mittelmeerraum gelegt, sodass die Verknüpfung zwischen den Bereichen möglicherweise leichter fällt. Auch Schulbücher anderer Länder machen das Konzept des Mittelmeerraums für ihre Darstellung fruchtbar und kommen immer wieder darauf zurück.²⁰ Hier dürfte ein wichtiger Ansatzpunkt dafür liegen, die griechische Kultur konsequenter in ihrer Umgebung zu verankern.

Die Autoren einiger Bücher sind zudem bestrebt, stärker **zeitliche Orientierungsmarken** zu nutzen. Am deutlichsten erkennbar ist das in dem belgischen Buch *Beschavingen*, dessen Gliederungsprinzip im Folgenden wiedergegeben wird:²¹

Hellas, ca. 1000-ca. 300 v. Chr.

1. Das Gebiet vor 1000 v. Chr.
2. Hellas, 9. bis 8. Jh. v. Chr.²²
3. Zu einem mediterranen Handelsraum²³
4. Das Goldene Zeitalter Athens²⁴

Die hellenistische Welt, 4. bis 1. Jh. v. Chr.

1. Das Reich Alexanders des Großen, 2. Hälfte des 4. Jh.s v. Chr.²⁵
2. Der Hellenismus²⁶
3. Die Hellenisierung des Römischen Reiches²⁷
4. Am Hellenisierungsrand: Die Kelten

Das römische Kaiserreich, 31 v. Chr. bis 5. Jh. n. Chr.²⁸

1. Augustus, der erste Kaiser, 31 v. Chr. bis 9 n. Chr.
2. Wirtschaftliche Veränderungen im Kaiserreich
3. Die Römer in unserem Gebiet, 1. - 4. Jh.
4. Der Verlust des (West-)Römischen Reiches
5. Aufstieg und Durchbruch des Christentums

²⁰ Darunter z.B. *Viaggio intorno al tempo* aus Italien und *Storia* aus Belgien. Dass die Griechen in eine „leere“ Welt hineinkolonisieren, ist im europäischen Vergleich übrigens keineswegs selbstverständlich. Vgl. hierzu Gorbahn (im Druck): In über der Hälfte der in den europäischen Schulbüchern erfassten Karten zur Kolonisation waren die Phöniker eingezeichnet.

²¹ Es handelt sich um eine sinngemäße, zusammenfassende Wiedergabe, nicht um eine genaue Übersetzung sämtlicher Überschriften. Zu berücksichtigen ist, dass Griechenland im zweiten Band der Lehrbuchreihe behandelt wird, dass Ur- und Frühgeschichte sowie die Kulturen des Alten Orients also bereits in Teil 1 behandelt wurden.

²² Einzelthemen: Das Volk der Hellenen; Homer; Besonderheiten der Hellenen.

²³ Einzelthemen: Hellenen; Phöniker; Etrusker; Kelten.

²⁴ Einzelthemen: Perserkriege; Gesellschaft; Wirtschaft; Politik; Kultur.

²⁵ Einzelthemen: Eroberungen; Herrschaftsorganisation; kulturelle Vermischung.

²⁶ Einzelthemen: „Menschliche“ Götter; Kunst als Propaganda; Experimentelle Wissenschaft.

²⁷ Einzelthemen: Rom: Vom Stadtstaat zum Imperium Romanum; Die sozialen Folgen des Wachstums; Rom, Teil der hellenistischen Welt; Die Herrschaftsorganisation der Republik; Das Imperium: Schwierigere Beherrschbarkeit.

²⁸ Auf die Angabe der Einzelinhalte wird im Folgenden verzichtet, da sie für die Gesamtstruktur nicht relevant sind.

Interessanterweise scheint hier der ältere Typus der „Einteilung nach Gedächtniszahlen“²⁹ auf, allerdings in zeitgemäßer Umsetzung. Ein solcher Zugang bietet spezifische Chancen: Ohne den Bezug auf die im Zentrum stehenden Gruppen aufzulösen, können Zusammenhänge hergestellt werden – zwischen den Griechen und den anderen Akteuren im Handelsraum Mittelmeer beispielsweise oder zwischen hellenistischer Welt und Rom.

Eine Weiterführung dieses Ansatzes liegt da vor, wo die Orientierung an Daten hinter einer Orientierung an wesentlichen Schritten der kulturellen Entwicklung zurücktritt. Dies kann bewirken, dass Elemente der griechischen Kultur nicht nur räumlich und zeitlich, sondern auch thematisch-inhaltlich stärker in der sie umgebenden Welt verankert werden. Besonders konsequent wird dies im italienischen Buch *Il manuale di storia* versucht. Im Folgenden wird in Übersetzung ein knapper Überblick über die Gliederung gegeben.³⁰

Teil 1: Die Ursprünge der Zivilisation

1. Die lange Steinzeit
2. Die landwirtschaftliche Revolution
3. Die Kulturen des fruchtbaren Halbmonds³¹
4. Nomaden und Sesshafte in der Bronzezeit³²

Teil 2: Vom Orient zum Okzident

5. Der Mittelmeerraum in der Eisenzeit³³
6. Die Behauptung der griechischen Kultur³⁴
7. Rom, neue Macht im Mittelmeerraum

Teil 3: Die Einigung der antiken Welt

8. Rom erobert den Mittelmeerraum
9. Die Krise der Republik
10. Das größte Reich der Antike

Teile 4, 5 und 6: Der Niedergang des Römischen Reiches; Der geteilte Mittelmeerraum; Die Welt des Mittelalters

²⁹ Vgl. oben Abschnitt 8.1.1.1.

³⁰ Wo dies sinnvoll und erforderlich ist, werden Details mithilfe von Fußnoten im Original zitiert.

³¹ U.a. Mesopotamien und Ägypten: „**Unità 3 Le civiltà della mezzaluna fertile** §1 In una zona del Vicino Oriente si verifica un’accelerazione dello sviluppo della società agricola §2 La scoperta della lavorazione dei metalli rivoluziona la società §3 I villaggi diventano città, nasce il potere politico §4 Due civiltà della mezzaluna fertile: Mesopotamia ed Egitto §5 Egitto e Mesopotamia: due civiltà a confronto §6 La religione e le conoscenze scientifiche”.

³² U.a. Hethiter, Israel, Kreta, Mykene: „**Unità 4 Nomadi e sedentari nell’età del bronzo** §1 Le grandi migrazioni di popoli nomadi alla fine del II millennio a. C. §2 Le civiltà della mezzaluna fertile sono travolte dalle incursioni dei nomadi §3 Gli ittiti: il popolo che scoprì l’acciaio §4 Un popolo di pastori nomadi che credeva in un solo dio §5 Una nuova civiltà si sviluppa a Creta §5 Una civiltà di guerrieri è alle origini della storia della Grecia”.

³³ U.a. frühes Griechenland, Etrusker, frühes Rom: „**Unità 5 Il Mediterraneo nell’età del ferro** §1 Nuove migrazioni diffondono l’uso del ferro §2 Il Vicino Oriente agli inizi del I millennio §3 L’invasione dei dori e la rinascita della civiltà greca §4 La colonizzazione del Mediterraneo occidentale §5 Le prime civiltà della penisola italiana e l’affermarsi della civiltà etrusca §6 Le origini di una grande potenza mediterranea: Roma“.

³⁴ U.a. Sparta, Athen, Alexander, Hellenismus: „**Unità 6 L’affermazione della civiltà greca** §1 Ad Atene si afferma la democrazia, a Sparta l’oligarchia §2 Una lingua e una religione comuni costituiscono la base per una comune civiltà §3 Le città greche riescono a sconfiggere i persiani §4 Una lunga guerra tra Sparta e Atene e la crisi delle città greche §5 Si afferma la supremazia della Macedonia §6 Alessandro conquista l’impero persiano e i suoi successori fondano i regni ellenistici §7 La cultura ellenistica unifica il Mediterraneo orientale”.

Sowohl die Orientierung am Mittelmeerraumkonzept als auch die an der zeitlichen Entwicklung werden hier beibehalten, gleichzeitig wird der thematische Zusammenhang gestärkt. Zwar ist *Il manuale di storia* wie auch die anderen untersuchten italienischen Bücher in seinem Umfang und der Detailliertheit seiner ausführlichen Darstellungstexte nicht mit den deutschen Schulbüchern zu vergleichen und bietet sich insofern in methodischer Hinsicht keineswegs als Modell für die deutsche Schulbuchkultur an. Zudem lässt sich fragen, ob die Kategorien in Teil 2 glücklich gewählt sind: Eisenzeit einerseits, griechische und römische Kultur andererseits liegen doch auf sehr verschiedenen Ebenen. Dennoch liegt hier ein besonders viel versprechender Ansatz vor, wenn man nach Alternativen zur relativ isolierten Darstellung der griechischen Kultur in einem gruppenbezogenen Curriculum sucht.

8.1.1.3. Fazit und Ausblick

Die bei der Analyse der deutschen Schulbücher herausgearbeitete gruppenbezogene curriculare Struktur, die zu spezifischen Problemen speziell bei der Kontextualisierung der behandelten Kulturen führt, hat sich historisch herausgebildet und ist prinzipiell veränderbar. Sucht man, um problematische Nebeneffekte zu vermeiden, nach anderen Wegen, führt ein reines Umsortieren von Kapiteln jedoch kaum weiter: Auf diese Weise stellen sich leicht Nachteile ein, ohne dass das Grundprinzip der Themengewinnung jedoch wirklich verändert würde. Interessanter sind deshalb jene Versuche, die Raum und Zeit als Basiskategorien des historischen Prozesses ernst nehmen und dadurch einen Orientierungsrahmen schaffen, in dem die behandelten – durchaus gruppenbezogenen – Phänomene verortet und infolgedessen in ihrer Bedeutung besser eingeschätzt werden können. Es wäre jedoch sehr problematisch, wenn schlichtweg zeitgleiche Phänomene und Ereignisse willkürlich aneinandergereiht würden. Diese Gefahr besteht auch insofern, als mit dem Abrücken von einer rein gruppenbezogenen Struktur auf einen wichtigen inhaltlichen Integrationsfaktor verzichtet würde, der die Einzelinhalte verklammert. Es ist deshalb wichtig, nicht nur Jahreszahlen zu setzen, sondern inhaltliche Rahmenkonzepte zur Verfügung zu stellen und Verknüpfungen zwischen Themen deutlich zu machen. Ansätze hierzu sind in *Il manuale di storia* zu beobachten. Um zu einer wirklich befriedigenden Periodisierung zu gelangen, wäre aber weitere konzeptionelle Entwicklungsarbeit nötig.

Anregungen hierfür können zum einen neuere welt- und globalgeschichtliche Ansätze liefern, die ein prinzipiell ähnliches Strukturierungsprinzip verwenden.³⁵ Anknüpfungspunkte eröffnen sich außerdem über das Konzept des Mittelmeerraums, das sich in besonderer Weise als räumlicher Orientierungsrahmen anbietet und einen geeigneten Ansatzpunkt für eine Erweiterung der Perspektiven bzw. des Gruppenbezuges darstellt. Die Frage, wie eine Geschichte des Mittelmeerraums zu konzipieren ist, ob sie überhaupt als Einheit aufgefasst werden kann und wie sie ggf. zu periodisieren wäre, ist allerdings komplex. Die entsprechenden Debatten können nicht im Einzelnen aufgearbeitet werden,³⁶ zumal nicht alle Positionen anschlussfähig für die curriculare Umsetzung sind.³⁷ Erwähnung finden soll jedoch eine vor nicht allzu langer Zeit posthum erschienene Arbeit Fernand Braudels über den Mittelmeerraum in der Antike: Ursprünglich als erster Band in einer nie verwirklichten Reihe über die Geschichte des Mittelmeerraums gedacht, erschien sie 1998, wurde aber bereits Ende der 60er Jahre verfasst, noch dazu von einem Autor, dessen eigener Forschungsschwerpunkt in einer anderen Epoche lag. Und dennoch könne das Buch, so Oswyn Murray im Vorwort zur unter dem Titel *The Mediterranean in the Ancient World* bzw. *Memory and the Mediterranean* erschienenen englischen Ausgaben, auch heute noch als Modell dienen. Denn,

³⁵ Vgl. hierzu z.B. die US-amerikanischen *National Standards in World History* (abrufbar unter <http://nchs.ucla.edu/standards/world-standards5-12.html>, zuletzt gesehen am 2.4.2007). Griechische Geschichte wird hier im Rahmen von "Era 3" thematisiert. Era 3 besteht aus folgenden Standards (die Konkretisierungen sind im Folgenden aus Platzgründen nicht mit aufgeführt): **Era 3 Classical Traditions, Major Religions, and Giant Empires, 1000 BCE-300 CE / Standard 1** Innovation and change from 1000-600 BCE: horses, ships, iron, and monotheistic faith / *Standard 1A* The student understands state-building, trade, and migrations that led to increasingly complex interrelations among peoples of the Mediterranean basin and Southwest Asia. / *Standard 1B* The student understands the emergence of Judaism and the historical significance of the Hebrew kingdoms. / *Standard 1C* The student understands how states developed in the upper Nile valley and Red Sea region and how iron technology contributed to the expansion of agricultural societies in Sub-Saharan Africa. / *Standard 1D* The student understands how pastoral nomadic peoples of Central Asia began to play an important role in world history. / **Standard 2** The emergence of Aegean civilization and how interrelations developed among peoples of the eastern Mediterranean and Southwest Asia, 600-200 BCE / *Standard 2A* The student understands the achievements and limitations of the democratic institutions that developed in Athens and other Aegean city-states. / *Standard 2B* The student understands the major cultural achievements of Greek civilization. / *Standard 2C* The student understands the development of the Persian (Achaemenid) empire and the consequences of its conflicts with the Greeks. / *Standard 2D* The student understands Alexander of Macedon's conquests and the interregional character of Hellenistic society and culture. / **Standard 3** How major religions and large-scale empires arose in the Mediterranean basin, China, and India, 500 BCE-300 CE / *Standard 3A* The student understands the causes and consequences of the unification of the Mediterranean basin under Roman rule. / *Standard 3B* The student understands the emergence of Christianity in the context of the Roman Empire. / *Standard 3C* The student understands how China became unified under the early imperial dynasties. / *Standard 3D* The student understands religious and cultural developments in India in the era of the Gangetic states and the Mauryan Empire. / **Standard 4** The development of early agrarian civilizations in Mesoamerica / *Standard 4A* The student understands the achievements of Olmec civilization. / **Standard 5** Major global trends from 1000 BCE-300 CE / *Standard 5A* The student understands major global trends from 1000 BCE to 300 CE."

³⁶ Vgl. hierzu insbesondere Harris 2005, Horden/Purcell 2000.

³⁷ So unterscheiden Horden und Purcell in ihrem wichtigen Buch „The corrupting sea“ zwischen „history in the Mediterranean“ und „history of the Mediterranean“ und befassen sich mithilfe eines mikroökologischen Zugangs mit letzterem. Dies ist sinnvoll und fruchtbar, doch ist für die curriculare Umsetzung eben durchaus auch die „history in the Mediterranean“ relevant.

so schreibt er u.a.: „This little book exemplifies all the ideas that Braudel believed in [...] The first is its scope and its exemplification of the meaning of the *longue durée*. [...] Braudel invites us to consider the Mediterranean, not geographically, but as a historical phenomenon beginning in the Paleolithic age or even with the start of geological time; [...] Braudel's picture also invites us to consider the Mediterranean in its broadest geographical context, inclusive of the great civilisations of Iraq and Egypt, the steppes of Russia, the forests of Germany, and the deserts of the Sahara. For him Mediterranean history is an aspect of world history. Within the context of human history he emphasises two themes. The first is what I would call the reality principle. The human history is a history of technological mastery and the development of the skills basic to ancient civilisation. Fire and water technology, pottery, weaving, metalworking, seafaring and finally writing. This emphasis on the physical realities of early civilisations brings out the actual quality of life with a vividness that no amount of reading other books can achieve. The second is the importance of exchange, especially long-distance exchange.”³⁸

Zur Orientierung und zur Verdeutlichung des Gliederungsprinzips werden im Folgenden die Titel der Kapitel und Unterkapitel wiedergegeben:

CHAPTER ONE: *Seeing the Sea*

CHAPTER TWO: *The Long March to Civilization*

The Lower Paleolithic: the first artefacts, the first people

Fire, art and magic

The Mediterranean strikes back: the first agrarian civilization

Conclusion

CHAPTER THREE: *A Twofold Birth*

Mesopotamia and Egypt: the beginnings

Boats on the rivers, ships on the sea

Can the spread of megaliths explain the early history of the Mediterranean?

CHAPTER FOUR: *Centuries of Unity: The Seas of the Levant 2500-1200 B. C.*

Ever onward and upward?

Crete: a new player in the cosmopolitan civilization of the Mediterranean

Accidents, developments and disasters

CHAPTER FIVE: *All Change: The Twelfth to the Eighth Centuries B. C.*

CHAPTER SIX: *Colonization: The Discovery of the Mediterranean "Far West" in the Tenth to Sixth Centuries B.C.*

The first in the field: probably the Phoenicians

The Etruscans: an unsolved mystery

Colonization by the Greeks

CHAPTER SEVEN: *The Miracle of Greece*

Greece: a land of city-states

Alexander's mistake

Greek science and thought (eighth to second centuries B.C.)

³⁸ Braudel 2001, Introduction, S.XIXf.

CHAPTER EIGHT: *The Roman Takeover of the Greater Mediterranean*
Roman imperialism
Rome beyond the Mediterranean
A Mediterranean civilization: Rome's real achievement

Teile der neueren Forschung zur Geschichte des Mittelmeerraums halten Braudels Buch für eine insgesamt vergleichsweise konventionelle Darstellung und eher für „history *in* the Mediterranean“ als „history *of* the Mediterranean“. ³⁹ Doch kann das Buch für die Gestaltung von Curricula und Lehrplänen wertvolle Anstöße liefern. Interessant am hier gewählten Ansatz ist zum einen die übersichtliche Struktur, zum anderen der weite Rahmen, der es ermöglicht, zeitlich und räumlich stark auseinander liegende Themen in Zusammenhang zu bringen und die Geschichte einzelner Staaten und Gruppen – z.B. das Ende der mykenischen Kultur oder die Entstehung der Schrift – in einen größeren Kontext einordnet. Der konkrete Zugang zu zentralen Phänomenen der kulturellen Entwicklung, der auf anschauliche Weise wichtige Entwicklungslinien erkennbar macht, kann ebenfalls von großem Wert für den Geschichtsunterricht sein.

Doch ist Braudels Darstellung mittlerweile in vielen Punkten überholt. Die Herausgeber versuchen dem durch einen Anhang mit fachwissenschaftlichen Kommentaren zu begegnen. Über solche Einzelbemerkungen hinaus müsste jedoch überprüft werden, inwiefern das Gesamtkonzept im Lichte der neuesten Forschung noch tragfähig ist, an welchen Stellen es ggf. modifiziert werden müsste bzw. welche alternativen Strukturierungsmodelle ausgehend vom selben Prinzip denkbar wären. Geschehen könnte dies beispielsweise im Rahmen eines interdisziplinären Expertenkolloquiums unter Beteiligung der relevanten Fachwissenschaften, der Fachdidaktik sowie von Vertretern aus Schulpraxis und -administration. Lohnend wäre dies allemal: Durch eine konsequentere Strukturierung des historischen Anfangsunterrichts ließen sich stabilere Kriterien für die Auswahl gewinnen. Angesichts der vorherrschenden Praxis, je nach momentaner Situation aktuelle Themen oder Zugriffe hinzuzufügen und dafür andere zu streichen, gegen deren Entfernung bzw. Kürzung sich der geringste Widerstand erhebt, wäre dies ein wichtiger Beitrag hin zu einer kategoriengeleiteten Curriculumsentwicklung. ⁴⁰ Die Antike bezöge dann ihre Legitimation nicht ausschließlich aus der Setzung von häufig isolierten Ursprungsbezügen, sondern wäre fest in der Gegenstandsstruktur verankert.

³⁹ So sinngemäß in Anknüpfung an eine Unterscheidung Horden/Purcells (vgl. Anm. oben) Harris 2005b, S.3.

⁴⁰ Vgl. hierzu z.B. auch Borries 1995.

8.1.2. Anregungen innerhalb der bestehenden Struktur

Ein Wechsel des Strukturkonzepts für den historischen Anfangsunterrichts wäre mit tief greifenden Veränderungen verbunden. Aus der in dieser Arbeit dargestellten Analyse ergeben sich daneben aber auch Anregungen für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchgestaltung innerhalb der bestehenden Strukturen.

8.1.2.1. Umgang mit Quellen

Im Verlauf der Untersuchung war immer wieder zu beobachten, dass die Auswertung der zur Verfügung gestellten Quellen auf reproduktive Informationsentnahme gerichtet war und dass die Schüler keine Hilfestellungen erhielten, um die Perspektive der Quelle wirklich erfassen und hinterfragen zu können. Mit einem Wort: Trotz zunehmend eingesetzter Methodenseiten liegt im Bereich der Schulung der Kompetenz zum kritischen Umgang mit Quellen eindeutig ein Defizit. Mit der vorherrschenden Praxis, extrem verknappte Quellenauszüge, aus denen Widersprüche getilgt sind, mit nur knappen Informationen – etwa zur Entstehungszeit – versehen und letztlich als Stichwortgeber zu nutzen, wird Quellenarbeit in ihren Intentionen jedoch ad absurdum geführt. Es ist an dieser Stelle nicht erforderlich, Grundsatzfragen zu erörtern – geschichtsdidaktische Qualitätsstandards zum Umgang mit Quellen sind gut aufgearbeitet.⁴¹ Doch sollen im Folgenden spezielle Aspekte angesprochen werden, die im Zusammenhang mit der Frage nach sozialer Identität von besonderem Belang sind. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Textquellen.

1. Immer wieder wurde deutlich, wie einzelne Quellenauszüge, in denen identitätsrelevante Aspekte zur Sprache kommen, aus dem Kontext gelöst wurden. Besonders prägnant ließ sich dieses Phänomen am Umgang mit dem Panegyrikos des Isokrates zeigen.⁴² Hier ist nachdrücklich zu fordern, dass Passagen, in denen **Selbst- und Fremdkonzepte** zum Ausdruck kommen bzw. die **Zusammengehörigkeit einer Gruppe** beschworen wird, nicht in einer Weise isoliert werden dürfen, dass damit verbundene aggressive Tendenzen gegen Fremdgruppen oder Interessen von Subgruppen, die „Identität“ zu instrumentalisieren versuchen, ausgeblendet werden. Denn diese Aspekte sind integrale Bestandteile sozialer Identität. Freilich ist es dann erforderlich, solche Texte in den konkreten historischen Kontext einzuordnen und nicht als überzeitlichen Ausdruck griechischer Ethnizität aufzufassen. Wird

⁴¹ Vgl. zum Textquelleneinsatz insbesondere Pandel 2000.

⁴² Vgl. insbesondere Kapitel 5.3.2.1.4. und 5.3.2.2.1.

solche Form der Quellenarbeit als zu anspruchsvoll angesehen, ist es vorzuziehen, andere Lernarrangements zu wählen und auf einen verfälschenden bzw. gar manipulativen Quelleneinsatz zu verzichten.

Isokrates' Panegyrikos beispielsweise eignet sich hervorragend dazu, Bezüge zwischen Eigengruppe, Fremdgruppe und Subgruppe auch für Schüler erkennbar zu machen. Dabei kann es selbstverständlich keineswegs darum gehen, einen derart umfangreichen Text in Gänze zu lesen: Im Geschichtsbuch präsentierte Inhalte und Quellen stellen stets eine Auswahl dar. Doch ist es zum einen möglich, mehr Kontextinformationen zu bieten. Zum anderen können aus dem Ausgangstext Passagen zusammengestellt werden, die auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein scheinen und deshalb zur Auseinandersetzung anregen. Eine Auswahl könnte z.B. – je nachdem, welches Niveau und welche Ausführlichkeit angestrebt werden – aus den folgenden Passagen getroffen werden:

„[1] Schon oft hat mich bei denen, die unsere Festversammlungen eingeführt und die sportlichen Wettkämpfe begründet haben, dieses erstaunt: Sie meinten, unsere körperlichen Vorzüge verdienten so große Auszeichnungen, während sie all denen, die sich in Eigeninitiative für das Gemeinwohl eingesetzt und ihre geistigen Fähigkeiten auch zum Nutzen für andere ausgebildet haben, keinerlei Anerkennung zukommen ließen. [2] Um diese hätten sie sich aber bevorzugt kümmern müssen, denn wenn Athleten ihre Kräfte verdoppeln, dann hat kein anderer einen Gewinn davon, wenn aber nur ein einziger Mensch vernünftige Gedanken hat, so dürften alle, die seine Gedanken mit ihm teilen wollen, einen Nutzen davon haben. [3] Ich wollte mich dadurch jedoch nicht entmutigen und von meinen Bemühungen abbringen lassen. Ich war vielmehr der Ansicht, der Ruhm, den mir diese Rede selbst einbringen wird, werde für mich eine hinreichende Belohnung sein, und deshalb bin ich gekommen, um euch Ratschläge über den Kriegszug gegen die Barbaren und über unsere Eintracht untereinander zu erteilen.“

[...]

„[19] [...] Mir freilich kommt es zu, mich mit diesen Fragen besonders ausführlich zu beschäftigen, um zweierlei zu erreichen: In erster Linie, um etwa Nützliches zu bewirken und damit wir nach Beiliegung unserer gegenseitigen Feindseligkeiten einen gemeinsamen Kriegszug gegen die Barbaren unternehmen, [20] sollte dies aber nicht möglich sein, um zu zeigen, wer dem Glück der Griechen im Wege steht, und um allen deutlich zu machen, daß unsere Polis in der Vergangenheit zu Recht die Seeherrschaft innehatte und auch jetzt nicht ohne berechtigten Grund die Hegemonie beansprucht. [21] Wenn nun bei jedem Unternehmen diejenigen den Vorrang haben sollen, die über die meiste Erfahrung und die größten Möglichkeiten verfügen, dann kommt es unbestreitbar uns zu, die Hegemonie wieder zu übernehmen, die wir ja auch schon früher innegehabt hatten. Denn niemand könnte eine andere Polis nennen, die in einem Krieg zu Lande die gleiche Überlegenheit zeigt, wie sie unsere in Seegefechten unter Beweis stellt.“

[...]

[43] Zu Recht freilich werden die Begründer der Festversammlungen gelobt, weil sie uns einen Brauch schenkten, dem wir dies zu verdanken haben: Wir versprechen uns gegenseitig Waffenstillstand, beenden bestehende Feindseligkeiten untereinander und kommen alle an einem Ort zusammen. Dann beten und opfern wir gemeinsam, erinnern uns an unsere verwandtschaftliche Beziehung zueinander und zeigen uns für die Zukunft versöhnlicher, erneuern alte Freundschaften und knüpfen neue freundschaftliche Bande. [44] Außerdem ist der Aufenthalt bei diesen Festversammlungen weder für die gewöhnlichen Leute noch für die mit besonderen Talenten Begabten vergeudete Zeit: Vielmehr können die einen der dort versammelten Griechen ihre Begabung zur Schau stellen, die anderen können zusehen, wie diese miteinander wetteifern. Keiner also verbringt dort seine Zeit unwillig sondern jeder hat etwas, worauf er stolz sein kann: Die einen, wenn sie sehen, wie die Athleten sich um ihre Wege abmühen, die anderen, wenn sie bedenken, daß alle gekommen sind, um sie zu sehen. Wenn also unsere gemeinsamen Zusammenkünfte soviel Positives bewirken, so steht auch unsere Polis mit ihrem Beitrag nicht hinter anderen zurück. [45] Athen nämlich bietet die meisten Sehenswürdigkeiten und Schaustücke, die teils an Aufwand alle anderen überbieten, teils auf Grund ihrer kunstreichen Ausführung

berühmt sind oder sich durch beide Vorzüge auszeichnen. Daher ist auch die Zahl der Besucher bei uns so groß, so daß von unserer Polis, wenn in gegenseitiger Annäherung etwas Positives zu sehen ist, auch dies geleistet wird. Ferner ist es bei uns am ehesten möglich, die zuverlässigsten Freundschaften zu finden, auf die verschiedensten Vereinigungen zu stoßen sowie Wettkämpfe zu sehen, bei denen es nicht nur um Schnelligkeit und Körperkraft geht, sondern auch um Redefähigkeit, denkerische Fähigkeiten und um alle anderen Künste – ja hierfür sind die größten Kampfpreise ausgesetzt. [46] Denn abgesehen von den Preisen, die Athen selbst stiftet, ermuntert unsere Polis auch die anderen zu Spenden. Alles nämlich, wofür wir uns einmal entschieden haben, findet so große Anerkennung, daß es bei allen Menschen geschätzt wird. Außerdem lösen sich üblicherweise die anderen Festversammlungen, die mit langen Unterbrechungen stattfinden, immer wieder schnell auf, während unsere Polis für ihre Besucher die ganze Zeit über ein Ort der Feste ist.“

[...]

[172] Gleichwohl, je halbherziger unsere führenden Politiker sind, um so stärker müssen nun die anderen darauf hinarbeiten, wie wir von unserem momentanen gegenseitigen Haß befreit werden können. Jetzt nämlich schließen wir vergebens Friedensverträge. Denn wir lösen unsere kriegerischen Konflikte ja nicht, sondern schieben sie nur auf und waren einen günstigen Zeitpunkt ab, zu dem wir einander unheilbaren Schaden zufügen können. [173] Wir müssen aber Schluß machen mit diesem feindseligen Verhalten und uns an Unternehmungen wagen, durch die es uns möglich sein wird, unsere Poleis künftig in größerer Sicherheit zu bewohnen und uns gegenseitig mehr Vertrauen zu schenken. Mein Vorschlag diesbezüglich ist einfach und leicht ausführbar: Denn es wird nicht möglich sein, einen beständigen Frieden zu genießen, wenn wir nicht einen gemeinsamen Kriegszug gegen die Perser unternehmen, noch werden die Griechen einträchtig miteinander leben können, bevor wir nicht von ein und demselben Gegner unsere Vorteile holen und gegen ihn unsere Kriege führen.“⁴³

Die Auswahl ließe sich leicht erweitern, z.B. um stark pejorative Äußerungen über die Barbaren oder Klagen über die persische Unterdrückung, verbunden mit dem Hinweis darauf, dass dies wohl kaum in Einklang mit der Tatsache stünde, dass Barbaren ja schließlich als Haussklaven verwendet würden. Die obige Zusammenstellung kann jedoch zumindest zeigen, dass Satz 43 sich sehr leicht ergänzen ließe. Allein schon durch Hinzufügung von 172/173 oder 19-21, ggf. leicht bearbeitet, würde ein anderes Licht auf die bekannte Äußerung des Isokrates geworfen. Selbst durch eine Ausweitung in kleinem Rahmen können somit auch Schüler einer 6. oder 7. Jahrgangsstufe angeregt werden, eine Quellenäußerung, in der Gemeinschaftsgefühl beschwören wird, nicht einfach hinzunehmen, sondern auf ihre Funktion hin zu befragen. Da das Verhältnis der Griechen zum persischen Reich oder der Athener zu Sparta üblicherweise erst später angesprochen wird, wäre in diesem Zusammenhang allerdings auch über eine andere Positionierung des Olympia-Themas nachzudenken.⁴⁴

2. Multiperspektivität⁴⁵ gilt als zentrales Prinzip des historischen Lernens und gehört zu den Standards, an denen Schulbücher – nicht zuletzt auch im Kontext von Zulassungsverfahren – gemessen werden. Eine Quellenauswahl anzubieten, die dem Prinzip der Multiperspektivität gerecht wird, ist jedoch alles andere als einfach. Denn die Perspektiven vieler Menschen bzw. Gruppen sind nicht oder kaum in den Quellen fassbar. Wie eine Haussklavin in Athen ihre Lebensbedingungen empfand, welchen Blick der Perserkönig auf die Athener hatte, darüber

⁴³ Isokr. Panegy.

⁴⁴ Vgl. dazu unten Abschnitt 8.1.2.4.

⁴⁵ Vgl. insbesondere Bergmann 2000.

können wir keine gesicherten Aussagen treffen. Hier stoßen Schulbuchautoren auf Probleme. Soll die Perspektive einer Gruppe, aus deren Sicht keine Quellen vorliegen, trotzdem repräsentiert werden, so werden im Wesentlichen drei Wege eingeschlagen: 1. Erzählende Verfassertexte. 2. Handlungsorientierte Aufgaben, in denen die Schüler aufgefordert werden, die fehlende Perspektive zu imaginieren. 3. Auszüge aus Quellen, in denen die entsprechende Perspektive imaginiert wird, also z.B. griechische Quellen, in denen „Barbaren“ vorkommen.

Besonders dieses letzte Verfahren ist höchst problematisch, da hier in der Regel Bilder, die Griechen sich – oft im Rahmen eines komplexen Diskurses – von fremden Gruppen machen, als authentische Abbildung der Wahrheit präsentiert werden. Aber ganz grundsätzlich gilt, dass ein vordergründiges Bestreben nach Multiperspektivität den Blick darauf verstellt, dass die **Tradierung bestimmter Perspektiven** eine gesellschaftliche Machtfrage ist. Dies sollte ausdrücklich thematisiert werden. Die Schüler könnten weit konsequenter angehalten werden danach zu fragen, welche Perspektiven schriftlichen Niederschlag finden und tradiert werden konnten, welche Perspektiven dazu keine Chance erhielten und warum dies der Fall sein könnte. Dazu ist es auch erforderlich, generell das Bewusstsein für Wege der Tradierung zu schärfen,⁴⁶ was bislang so gut wie gar nicht geschieht.

8.1.2.2. Dekategorisierungsstrategien

Speziell in Kapitel 6, aber auch in anderen Zusammenhängen wurde deutlich, dass die narrative Struktur vielfach durch Abgrenzungskonstruktionen bestimmt ist, die durch einfache Umwertungen nicht ohne weiteres aufzuheben sind. Wenn zutrifft, was in Kapitel 2 dargelegt wurde, dann kann im Rahmen bestehender Strukturen Dekategorisierung ein Weg sein, um Abgrenzung gegenüber Fremdgruppen entgegenzuwirken. Hieraus lassen sich auch für die Darstellung von Gruppen im Geschichtsunterricht Konsequenzen ableiten: Will man den Aufbau starker Oppositionen zwischen einem „wir“ und „den anderen“, zwischen *ingroups* und *outgroups*, vermeiden, könnte man die gegebenen Differenzstrukturen zum einen durch den Einsatz anderer Kategorisierungen aufbrechen. Zum anderen wäre es möglich, die Aufmerksamkeit stärker auf die personale Ebene, also die Individuen, zu lenken. Beide Möglichkeiten sollen im Folgenden kurz erörtert werden.

⁴⁶ Vgl. dazu unten Abschnitt 8.2.3. Zur Problematik der Multiperspektivität vgl. außerdem auch Abschnitt 8.1.2.2.1.

8.1.2.2.1. Binnendifferenzierung statt Bipolarität

Zum einen scheint es im Lichte der hier präsentierten Ergebnisse nötig, das – unbestritten wichtige – Prinzip der Multiperspektivität kritisch zu reflektieren. Denn das Streben nach Multiperspektivität kann sich, wenn es um Abgrenzungssituationen geht, sehr unterschiedlich auswirken, je nachdem, welche identitätsrelevanten Kategorien abhängig vom situativen Kontext präsentiert werden.⁴⁷ So ist es möglich, dass eine multiperspektivische Quellenauswahl Kategorisierungen und Abgrenzungen gerade nicht relativiert, sondern eher bestärkt: Dies gilt insbesondere dann, wenn Multiperspektivität, wie das häufig der Fall ist, auf Biperspektivität reduziert wird. Gegenüberstellungen von Griechen und Persern oder Athenern und Spartanern können zum Aufbau binärer Oppositionen enorm beitragen. Diese Gefahr bestünde im Übrigen auch dann, wenn die Quellenlage eine andere wäre. Selbst wenn z.B. die persische Sicht auf die Griechen aus authentischen Quellen ableitbar wäre: Ihre Perspektive ist durch die gesamte inhaltliche und curriculare Struktur stets als die „andere“ gekennzeichnet. Aus diesen Überlegungen ist deshalb die grundlegende Forderung abzuleiten, bei der Anwendung von multiperspektivischen Verfahren genau darauf zu achten, welche Abgrenzungen in der dargestellten historischen Situation „salient“ sind und zu fragen, welches Verhältnis die repräsentierten Perspektiven hierzu einnehmen. Ansonsten können Generalisierungen wirksam werden, die den ursprünglichen Sinn des Multiperspektivitätsansatzes hintertreiben bzw. ins Gegenteil verkehren. Wenn, um ein Beispiel aus einer anderen Epoche zu wählen, stets „der“ deutschen „die“ französische Perspektive gegenübergestellt wird, muss dies dem Verständnis der jeweils „anderen“ Seite keineswegs dienlich sein.

Doch kann durch multiperspektivische Arrangements deutlich gemacht werden, dass *innerhalb* der kontrastierten Gruppen Unterschiede existierten. So könnte z.B. deutlich gemacht werden, dass es auch prospartanische Athener oder promedische Griechen gab, dass also keineswegs geschlossene Fronten einander gegenüberstanden. Auch könnte, wenn möglich, gezeigt werden, dass es sich bei „den anderen“ um Menschen ganz unterschiedlicher sozio-ökonomischer Stellung, ethnischer Herkunft o.ä. handelte. So wären multiperspektivische Ansätze nutzbar, um Abgrenzungen zwischen zwei Gruppen zu relativieren, statt Kontraststrukturen strukturell zu verstärken.

⁴⁷ Ob dies durch Quellenarbeit oder auch durch andere methodische Arrangements erreichbar ist, hängt nicht zuletzt davon ab, wie geeignet die entsprechenden Quellen für den Einsatz in Jahrgangsstufe bzw. Schulform sind. Grundsätzlich können auch Darstellungstexte Träger eines multiperspektivischen Verfahrens sein.

8.1.2.2.2. Konkretisierung und Personifizierung

Darstellungstexte in Schulbüchern generalisieren: Es geht um „die Griechen“, „die Athener“, „die Frauen“, „die Sklaven“, „die Kinder“ und viele andere mehr. Dabei dominiert mittlerweile ein neutraler, sachlicher, dabei aber auch vergleichsweise abstrakter Stil. Es handelt sich also vielfach um stark generalisierende Texte, die sich vorwiegend auf der Ebene der sozialen, nicht der personalen Wahrnehmung bewegen. Die betroffenen Menschen werden also als Vertreter einer Kategorie sozialer Identität, weniger als Personen dargestellt. Nun ist es nicht gut möglich, mit solchen Kategorien zu arbeiten und sie gleichzeitig ständig zu relativieren. Doch erwiesen sich im Laufe der Untersuchung zwei Zugänge als besonders leistungsfähig darin, allzu einseitige Generalisierungen zu vermeiden.

Im ausgeprägten Bemühen um einen **konkreten und anschaulichen Stil** stellt *Reise in die Vergangenheit* auf dem deutschen Schulbuchmarkt eine Ausnahme dar.⁴⁸ Trotz des hohen Alters der Konzeption, die sich in methodischer wie fachlicher Hinsicht durchaus bemerkbar macht, fiel das Buch in der Analyse gerade bei der Darstellung von Gruppenkonzepten durch einen oftmals vergleichsweise differenzierten Zugang auf. Immer wieder gingen diese Differenzierungen mit dem Bestreben einher, eine Gesellschaft bzw. eine Gruppe von Menschen möglichst anschaulich und konkret und nicht nur mithilfe weniger abstrakter Kategorien zu beschreiben. Allein in *Reise in die Vergangenheit* wird z.B. der Versuch unternommen, den Barbarenbegriff anhand von Beispielen zumindest ansatzweise zu konkretisieren.⁴⁹ Hierin könnte ein viel versprechender Ansatzpunkt zur Dekategorisierung liegen: Indem ein plastischeres, vielseitigeres Bild einer Gruppe entsteht, werden nicht nur Binnendifferenzierungen deutlich, sondern wird auch der Blick darauf gelenkt, dass die angesprochene Gruppe aus vielen einzelnen Menschen besteht.

Dass im Geschichtsunterricht – jenseits der „großen Männer“ – einzelne Menschen greifbar werden sollen, ist nun keineswegs eine neue Forderung, die man auch auf den Begriff der **Personifizierung** gebracht hat.⁵⁰ Zu diesem Mittel greifen die Schulbücher immer wieder. Speziell im Zusammenhang mit Athen, aber auch mit den Olympien spielen personifizierende Zugänge eine Rolle, meist im Kontext von Autorentexten mit erzählendem Charakter. Solche

⁴⁸ Dies mag durchaus ein Marktvorteil sein: So wird das Lehrwerk gerade wieder neu herausgebracht (vgl. oben Kapitel 3.3.)

⁴⁹ *Reise in die Vergangenheit*, S.23: „Alle Nicht-Griechen nannten sie ‚Barbaren‘ (Menschen, die ‚br-br‘, unverständliche Laute, reden). Deshalb war ein ungehobelter Bergbewohner für sie ebenso ein ‚Barbar‘ wie ein ägyptischer Schreiber.“

⁵⁰ Vgl. hierzu oben z.B. Kapitel 6.1.1.2.

Texte laden häufig zur Identifikation auf der personalen Ebene ein und können durchaus Träger von Stereotypen und Idealisierungen sein.⁵¹ In solchen Fällen kann es geschehen, dass der Grad an kritischer Reflexion in dem Maße abnimmt, in dem das Gewicht erzählender Texte im Verhältnis zum Darstellungstext zunimmt.⁵² Andererseits verfügen gelungene personifizierende Erzählungen auch über ein spezifisches Leistungspotential, das in diesem Zusammenhang Erwähnung verdient und sich besonders deutlich am Beispiel von *Geschichte und Geschehen neu* zeigen lässt. Hier wird die athenische Gesellschaft und politische Struktur über drei Kapitel hinweg am Beispiel des fiktiven Atheners Sosibros beschrieben. Die Schüler lernen seine Familie, seine Sklaven und sein berufliches Umfeld als Bronzegießer kennen und begleiten Sosibros in die Volksversammlung. Es handelt sich hierbei um ausgezeichnete Texte, die sowohl fachlich äußerst fundiert als auch sehr konkret und anschaulich sind. Sie treten an die Stelle des Darstellungstextes und eignen sich, auch wenn zusätzlich noch Quellen angeboten werden, durchaus als Grundlage der Erarbeitung. Im Vergleich zu üblichen Darstellungstexten ist hier vor allem ein Punkt hervorzuheben: Gesprochen wird nicht von „den Bürgern“, „den Männern“, „den Frauen“, „den Sklaven“, sondern von Sosibros, Kalliope, Skythos und Hermione. Dabei wird deutlich, dass die Lebensbedingungen und Ansichten eines spezifischen Bürgers geschildert werden, der nicht reich, aber besser situiert ist als andere, dass die Sklaven in seinem Haus bessere Lebensbedingungen haben als andere. Aus der Sicht der dargestellten Personen erfolgen immer wieder Ausblicke auf andere Gruppen, doch dabei bleibt immer deutlich, dass die Gesellschaft hier aus einer spezifischen Perspektive gesehen und beschrieben wird. Auch in den üblichen abstrakten Texten dominieren wie gezeigt häufig spezifische Sichtweisen, doch ist dies angesichts der vorgenommenen Generalisierungen für die Schüler weit weniger deutlich.

Auch konkrete und personifizierende Texte, dies sei abschließend noch einmal festgehalten, können generalisieren und Stereotype transportieren, möglicherweise sogar in besonders wirksamer Weise. Sie bieten jedoch andererseits die besondere Chance, aus der Beschreibung konkreter Lebens- und Alltagssituationen heraus gesellschaftliche Differenzierungen zwanglos aufzuzeigen und Menschen jenseits ihrer sozialen Identität als Personen greifbar zu machen. Da sie ihrer Anschaulichkeit wegen für die entsprechende Altersgruppe leichter zugänglich sein dürften als abstrakte Texte,⁵³ könnte dieser Weg insgesamt noch stärker und

⁵¹ Zu möglichen Problemen personifizierender Darstellung vgl. z.B. Heuer 2006.

⁵² Vgl. Kapitel 7.4.2.2.3.

⁵³ Vgl. dazu die Debatte um die Verständlichkeit von Schulbuchtexten. Vgl. z.B. Borries u.a. 2005, Borries 2006 und zuletzt Henke-Bockschatz 2007.

nicht nur punktuell genutzt werden. Zwar ist die Geschichtserzählung in den 70er Jahren aus guten Gründen scharf in die Kritik geraten.⁵⁴ Doch muss betont werden, dass zum einen Texte wie der in *Geschichte und Geschehen neu* mit der traditionellen Geschichtserzählung kaum etwas gemein haben und dass zum anderen sämtliche im Schulbuch verwendeten Elemente manipulativ verwendet werden können – die Befunde zum Quelleneinsatz in den untersuchten Schulbüchern dürften dies zur Genüge illustrieren. Allerdings erfordert das Verfassen eines wirklich gelungenen erzählenden Textes ein Höchstmaß an fachlicher Kompetenz, da die dafür erforderlichen konkreten Informationen auch der einschlägigen Fachliteratur häufig weit schwerer zu entnehmen sind als allgemeine Überblicke. So ist es für eine Lehrkraft, um ein anderes Beispiel zu wählen, wesentlich leichter, die Kompetenzen der athenischen Volksversammlung zu recherchieren als sich ein Bild von ihrem konkreten Ablauf zu machen, wie dies etwa für die Vorbereitung eines Rollenspieles erforderlich wäre. Denn hierfür muss auf Spezialliteratur zurückgegriffen werden,⁵⁵ und das ist im Unterrichtsalltag kaum leistbar. Gerade in diesem Bereich könnten Schulbücher deshalb eine wertvolle Hilfestellung leisten.

8.1.2.3. Erweiterung der Gruppenbezüge

Der übliche Aufbau des historischen Anfangsunterrichts führt, wie gezeigt, leicht zu einer isolierten Darstellung der Griechen. Doch wäre es durchaus möglich, auch innerhalb der üblichen Struktur andere Gruppen stärker einzubeziehen und damit zugleich weltgeschichtliche Perspektiven zu stärken? Im Folgenden werden Möglichkeiten hierzu aufgezeigt.

8.1.2.3.1. Strukturelle Verknüpfung der verschiedenen Lehrplanthemen

Zwar ist die Bedeutung der Kulturen des Alten Orients – verglichen mit der Behandlung dieser Kulturen etwa mit dem 19. Jahrhundert – enorm zurückgegangen. Doch werden auch heute üblicherweise Ägypten und gelegentlich Mesopotamien behandelt. Weiter greifende Perspektiven werden außerdem z.B. im Zusammenhang mit der Kolonisation, Alexander dem Großen und dem Hellenismus sowie später mit der römischen Expansion eröffnet. Ansatzpunkte für die verstärkte Einbindung anderer Gruppen gibt es also durchaus. Wie aber können hier die Zusammenhänge gestärkt werden? Bevor diese Frage beantwortet werden kann, sind einige grundsätzlichere Bemerkungen erforderlich.

⁵⁴ Vgl. hierzu z.B. Rox-Helmer 2006.

⁵⁵ Z.B. auf Hansen 1995.

Der Geschichtsunterricht bietet im ersten Jahr nicht „die Geschichte“ „der Antike“ an. Vielmehr werden aus der großen Menge dessen, was möglich ist, einzelne Themen – Inseln gleich – herausgegriffen und aneinandergereiht. Dies wäre auch dann nicht anders möglich, wenn weit mehr Unterrichtszeit für die Antike zur Verfügung stünde als dies der Fall ist. Denn jede Beschäftigung mit Geschichte ist stets höchst selektiv, stets wird eine Auswahl getroffen. Insofern ist Hartwin Brandt Recht zu geben, wenn er konstatiert: „Alle diejenigen, die sich mit Geschichte beschäftigen, sind Insulaner, die im Ozean der Weltgeschichte nur wenige, kleine Inselchen kennen, und das gilt im Prinzip für professionelle Historiker genauso wie für Jugendliche, denen Geschichte nur als eines unter vielen Fächern zugemutet wird.“⁵⁶ Doch genügt es nicht, hieraus schlicht die Schlussfolgerung zu ziehen, die Auswahl der Inseln müsse eben mit besonderem Bedacht erfolgen.⁵⁷ Vielmehr muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Schüler und professionelle Historiker über ganz unterschiedliche „Karten“ bzw. konzeptuelle „mental maps“ verfügen, und auf Karten kommt es bei der Seefahrt eben entscheidend an.⁵⁸ Und um noch ein wenig in diesem Bild zu bleiben: Will man wissen, ob man sich gerade auf einer Insel oder einem Kontinent befindet und welcher Weg einzuschlagen ist, muss man nicht die ganze Welt bereist und kennen gelernt haben, aber man benötigt eine gewisse Orientierung. Mit anderen Worten: Damit Schüler den Stellenwert der behandelten Gegenstände einigermaßen zutreffend einschätzen können, müssen sie ihn in Relation zu anderen Gegenständen setzen können. Um Geschichte und Kultur der Griechen beurteilen zu können, sollten sie Verknüpfungen zur Geschichte und Kultur anderer Gruppen herstellen können. Wenn die kognitionspsychologische Annahme zutrifft, der zufolge das Herstellen von Verknüpfungen und Zusammenhängen eine entscheidende Bedingung des Lernens darstellt,⁵⁹ ist dieser Punkt auch im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit des Gelernten von entscheidender Bedeutung. Dieses Problem und die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind, wird in der Geschichtsdidaktik allerdings überraschend wenig diskutiert.

Für den Anfangsunterricht treten in dieser Hinsicht spezielle Schwierigkeiten auf. Behandelt wird ja die Geschichte verschiedener Gruppen in verschiedenen Räumen mit speziellen chronologischen Schwerpunkten. Diese Struktur suggeriert, so Justus Cobet, „ein scheinbares Nacheinander von Hochkulturen von Siegern: Alter Orient – Griechen – Rom – (römisches)

⁵⁶ Brandt 1994, S.724.

⁵⁷ So Brandt 1994, ebenda.

⁵⁸ Vgl. hierzu Gorbahn 2004b.

⁵⁹ Vgl. z.B. Gorbahn/Haag 2002.

Christentum – (west-)europäisches Mittelalter, also die Linearität, ja Geradlinigkeit der europäischen Erinnerung als Vorgeschichte des Aufbruchs der Alten in die Neue Welt am Beginn der Neuzeit. [...] Doch nicht nur die Barbaren an den Rändern der Alten Welt verkörpern die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, auch die griechische und die römische, auch die altorientalische Geschichte bestehen nicht nach- sondern weite Strecken nebeneinander, am deutlichsten im Hellenismus, aber auch im Imperium Romanum. Kontingenzen, nicht eine lineare Abfolge, erschließen die antiken Kulturen.“⁶⁰ Wie aber kann dies deutlich gemacht werden, wie kann dem Missverständnis eines Nacheinanders entgegengewirkt werden?⁶¹ Eine Zeitleiste und konsequente Kartenarbeit⁶² kann sicherlich zu einer besseren chronologischen und räumlichen Orientierung verhelfen, trägt aber nicht zwangsläufig zur inhaltlichen Verknüpfung der Themen bei.⁶³

Sehr bedenkenswert ist deshalb der Vorschlag Cobets, die traditionellen Themen zwar beizubehalten, aber ihre Einbettung und Situierung zu verändern: Statt mit einem allgemeinen Propädeutikum über das Wesen des Faches Geschichte zu beginnen, dann aber mit der Ur- und Frühgeschichte einzusetzen, für die andere Methoden eine Rolle spielen, um sich allmählich zu besser dokumentierten Zeiten voranzubewegen, sollte eine andere Struktur gewählt werden: Für den Anfang müsse „eine gut überlieferte Geschichte aus der Mitte der europäischen Erinnerung gewählt werden [...] Diese muß sich zugleich für die Sequenz des ganzen Schuljahres als Knotenpunkt der antiken Überlieferung bewähren.“⁶⁴ Cobet geht es also nicht um die Auflösung der europäischen Perspektive, wohl aber um ihre Einordnung in einen größeren Zusammenhang und die Abkehr vom Narrativ einer linearen Westverschiebung.

⁶⁰ Cobet 1995, S.236.

⁶¹ Der angebliche einem Schüleraufsatz entnommene Satz „Nachdem die Menschen aufgehört haben Affen zu sein, wurden sie Ägypter“ bringt genau dieses – in der gegebenen Struktur nahe liegende – Missverständnis zum Ausdruck. Das Zitat findet sich in zahlreichen Sammlungen entsprechender Zitate im Internet. Vgl. auch Gorbahn 2004b.

⁶² Vgl. hierzu auch Abschnitt 8.1.2.4.

⁶³ In einer Zeitleiste, die über ein Schuljahr hin geführt wird, können z.B. chronologische Überschneidungen zwischen griechischer und römischer Geschichte visualisiert werden können. Schwieriger ist dies schon mit der Geschichte z.B. des ägyptischen Raums, die nach dem Ägyptenkapitel kaum mehr thematisiert wird, so dass die Tatsache, dass Cleopatra aus einer makedonischen Dynastie stammt, für große Überraschung bei den Schülern sorgen kann. Auch Phänomene der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, also z.B. die Tatsache, dass im dargestellten Zeitraum keineswegs sämtliche Gruppen zur Sesshaftigkeit und zum Schriftgebrauch übergingen, sind in einer Zeitleiste zumindest nur mit gewissen Schwierigkeiten deutlich zu machen. Die Zeitleiste stellt hier also ein wichtiges Hilfsmittel dar, kann die strukturellen Probleme jedoch nicht wirklich abfangen.

⁶⁴ Cobet 1995, S.237.

Den gesuchten „Knotenpunkt“ findet Cobet in der Geschichte des Alexanderzuges, dessen didaktische Potenziale er im Einzelnen entfaltet. So bestünde hier die Möglichkeit, zwanglos und motivierend eine erste geographische Orientierung aufbauen, die zur Situierung der nachfolgenden Themen genutzt werden könnte. Vor allem aber böten sich zahlreiche inhaltliche Anknüpfungspunkte zu allen anderen Themen des Anfangsunterrichts. In Art eines Rückblicks könnten auf diese Weise anschließend zuerst Griechen, Alter Orient und Vorgeschichte behandelt werden, nach dem Einschub eines Propädeutikums zum Fach Geschichte mit lernzielsichernder Funktion wäre dann – in Änderung der chronologischen Richtung – Rom anzuschließen. U.a. ließe sich so der Alte Orient weit besser integrieren, die sich in der konventionellen Struktur bei der Behandlung der Perserkriege leicht einstellende orientalistische Perspektive wäre auf diese Weise leichter korrigierbar. Dem ist m.E. zuzustimmen: Die Geschichte des Alexanderzugs wäre in der Tat als Rahmenkonzept für die Verortung auch der griechischen Geschichte der archaischen und klassischen Zeit in einem weiteren Kontext ausgesprochen geeignet und könnte darüber hinaus als „advance organizer“ im Sinne Ausubels dienen. Doch ist dieser Ansatz, obwohl er leicht umsetzbar wäre und keinen zusätzlichen Zeitaufwand erfordert, in der Schulbuch- und Lehrplanentwicklung – so weit ich sehe – bislang nicht aufgegriffen worden.

8.1.2.3.2. Vergleich

Eine weitere Möglichkeit, Verknüpfungen zwischen Lehrplanthemen zu stärken und dadurch andere Zusammenhänge zu eröffnen, wären **thematische Längsschnitte**, die grundsätzlich an verschiedenen Stellen positioniert werden können.⁶⁵ Ein Längsschnitt, in dem antike Reiche behandelt werden – etwa das ägyptische, evtl. das assyrische, das persische, das Alexanderreich sowie das Römische Reich – wäre z.B. hilfreich, um ein differenzierteres Konzept von „Reich“ aufzubauen. Auf diese Weise könnte u.a. der Unterschied zwischen einem Reich und einem institutionellen Flächenstaat deutlicher gemacht werden. Auch würde erkennbar, dass die antiken Reichsbildungen einander z. T. ablösen bzw. aufeinander aufbauten. Dies würde sowohl auf den persisch-griechischen Konflikt als auch auf die Eroberung des Perserreichs durch Alexander ein anderes Licht werfen.

⁶⁵ Am Beginn des Geschichtsunterrichts hätte ein solcher Längsschnitt die Funktion eines „advance organizers“, zum Abschluss mehrerer Einheiten eine stärker wiederholende und vertiefende Funktion. Beides ließe sich bei einer Positionierung zwischen den im Längsschnitt aufgegriffenen Themenbereichen auch koppeln.

Die Zusammenstellung solcher thematischer Längsschnitte beruht auf **Vergleichsoperationen**. Vergleiche können aber selbstverständlich auch in die entsprechenden Kapitel integriert werden. Sie können sich auf bereits Behandeltes beziehen oder in beschränktem Maße neue Aspekte integrieren und synchron oder diachron erfolgen. Im Folgenden sollen – diachrone und synchrone – Vergleiche *innerhalb* der Welt des Altertums im Vordergrund stehen.⁶⁶

Die Analyse hat gezeigt, dass Vergleiche zu Ägypten gelegentlich, Vergleiche zu anderen Kulturen kaum vorkommen. Die vorhandenen Vergleiche betreffen spezielle Bereiche und dienen in erster Linie dazu, das Spezifische der griechischen Kultur – besonders in politischer und religiöser Hinsicht – hervorzuheben. Es wäre jedoch sinnvoll und durchaus möglich, das **Instrument des Vergleichs systematischer und weniger selektiv einzusetzen**. Abgrenzende Vergleiche können sinnvoll sein, grundsätzlich wäre es aber erforderlich, Gemeinsamkeiten UND Unterschiede herauszuarbeiten. Nur so wird die Spezifik des griechischen Beispiels in Relation zu vergleichbaren Phänomenen der Alten Welt wirklich einschätzbar, gleichzeitig ließe sich so auch die Nachhaltigkeit des Lernens unterstützen.

So könnten z.B. ägyptische und griechische Laufwettbewerbe miteinander verglichen werden.⁶⁷ Auf diese Weise würde deutlich werden, dass **sportlicher Wettbewerb** als solcher nichts spezifisch Griechisches ist, dass er sich aber in je spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vollzieht, die sich durch einen Vergleich schärfer konturieren ließen. Auch der Umgang mit dem Begriff „Stadt“ müsste stärker in vergleichenden Perspektiven erfolgen, zumal die Differenzierung zwischen „Stadtstaat“ und „Stadt“ in der Schulbuchdarstellung oft verschwimmt. So sollte z.B. durch Karten – etwa der Kolonisation – zumindest exemplarisch deutlich gemacht werden, wo im Mittelmeerraum bedeutende städtische Siedlungen existierten und in welche politischen Zusammenhänge sie eingebunden waren. Sehr instruktiv könnte außerdem ein Vergleich Athens mit einer Stadt des Alten Orients sein. Anbieten würde sich hier z.B. ein Vergleich mit Babylon. Zum einen eröffnen sich von hier aus Bezüge zu verschiedenen Stellen des Curriculums,⁶⁸ zum anderen ist Babylon unter rezeptionsgeschichtlichen Gesichtspunkten von enormer Bedeutung.⁶⁹ Durch

⁶⁶ Zu der Frage gegenwartsbezogener Vergleiche siehe unten.

⁶⁷ Zum ägyptischen Sport vgl. insbesondere Decker 1987 und Decker/Herb 1994.

⁶⁸ Z.B. als Bestandteil des persischen Reichs und im Zusammenhang mit Alexander dem Großen.

⁶⁹ Z.B. als Stadt der babylonischen Gefangenschaft, des Turmbaus zu Babel oder der Hängenden Gärten der Semiramis. Zuletzt ist Babylon im Zusammenhang mit dem Irak-Krieg und den dadurch verursachten Zerstörungen von Altertümern in die Schlagzeilen geraten.

derartige Vergleiche würde deutlich werden, dass nicht Urbanität, auch nicht Stadtstaatlichkeit, wohl aber eine bestimmte Form bürgerlicher Selbstverwaltung und bestimmte Typen öffentlicher Gebäude spezifisch griechisch waren. Die binäre Kontrastierung „Städtisches Athen“ – „Militärlager Sparta“ würde durch entsprechende Kontexte zumindest teilweise relativiert.

Vergleiche ermöglichen aber auch die Eröffnung von **Perspektiven über die Welt des Mittelmeers hinaus**. So muss man keineswegs das Jaspersche Konzept von der Achsenzeit mit all seinen geschichtsphilosophischen bzw. normativen Implikationen akzeptieren, um festzustellen, dass im 1. Jahrtausend v. Chr. in vielen Kulturen fundierende Traditionslegungen erfolgen.⁷⁰ Gore Vidal hat diesen – letztlich ebenfalls auf einem Vergleich beruhenden – Zusammenhang in eine Erzählung integriert und ihm seinen Roman „Creation“ gewidmet, in dem er den fiktiven Perser Cyrus Spitama, einen engen Freund des Xerxes und Enkel Zarathustras, im 5. Jahrhundert v. Chr. auf Reisen nach Griechenland, Indien und China schickt. Vidal versucht dabei nicht nur, der griechischen Perspektive eine kontrastierende entgegenzusetzen und verfasst damit – ähnlich wie Robert Graves⁷¹ – eine Gegenversion zu der in den Quellen überlieferten „Geschichte der Sieger“. Er demonstriert hier, wenn auch in literarischer Umsetzung, die Leistungsfähigkeit eines weltgeschichtlichen Querschnittes: Cyrus begegnet zahlreichen Personen der Philosophie- und Religionsgeschichte, darunter u.a. Sokrates, Buddha und Konfuzius, und dies ermöglicht, auch wenn viele Einzelheiten nicht mit neueren fachwissenschaftlichen Ergebnissen übereinstimmen mögen, in anregender Weise die Herstellung von Zusammenhängen, die in unserer Geschichtskultur immer noch höchst ungewohnt sind.⁷² Eine knappe Nacherzählung der Handlung ließe sich leicht zum Ausgangspunkt eines weltgeschichtlichen Querschnittes machen. Die Stationen wären mithilfe einer historischen Weltkarte – etwa in der Art, wie sie Jeremy Blacks Atlas der Weltgeschichte⁷³ bietet – sehr gut nachvollziehbar. Die Schüler könnten sich dann, z.B. in Gruppen, mit einzelnen Stationen bzw. historischen Figuren befassen und dabei auch überprüfen, welche Elemente fachwissenschaftlich haltbar sind und welche nicht. Die dazu erforderlichen Informationen könnten im Schulbuch oder auf einer speziellen Plattform zur Verfügung gestellt werden, lassen sich aber auch über das Internet leicht recherchieren: Dass die Lebensdaten Zarathustras völlig ungesichert sind, ergibt sich selbst aus dem Aufruf des

⁷⁰ Hierzu und zum Konzept der Achsenzeit und seiner Problematik vgl. oben Kapitel 5.2.1.2.3.

⁷¹ *I, Claudius* und *Claudius the God*, Romane über den römischen Kaiser Claudius.

⁷² Vgl. zu diesem Aspekt die verschiedenen Arbeiten von Susanne Popp zur Integration weltgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtsunterricht, z.B. Popp 2003, Popp 2005a, Popp 2005b, Popp 2005c, Popp 2006.

⁷³ Black 2002.

entsprechenden Artikels bei Wikipedia auf den ersten Blick. Mit einer solchen Einheit, die mithilfe geeigneter Materialien in zwei Unterrichtsstunden problemlos durchführbar wäre, ließen sich verschiedene Kompetenzen fördern – nicht zuletzt die des kritischen Umgangs mit Erzeugnissen der Geschichtskultur. Auch dürfte in einer derartigen Perspektivierung traditioneller Themen ein besonders viel versprechender Weg zur Integration von Welt- bzw. Globalgeschichte in die Curricula liegen. Gegenüber einer additiven Aneinanderreihung historischer Abrisse zu verschiedenen Räumen hat ein solches Vorgehen nicht nur pragmatische Vorteile. Auch inhaltlich spricht vieles dafür, weiterhin von der Perspektive, die für die europäische Traditionslegung die relevante ist, auszugehen, sie aber in größere Zusammenhänge einzuordnen. Auf diese Weise kann z.B., um mit Assmann zu sprechen, bei entsprechender Elementarisierung durchaus auch für die 6. bzw. 7. Jahrgangsstufe deutlich gemacht werden, dass im 1. Jahrtausend v. Chr. in vielen Kulturen die „Transformation von ritueller zu textueller Kohärenz“⁷⁴ erfolgt. Die betrachteten Phänomene – ob nun der „eigenen“ oder der „fremden“ Traditionslegung – erscheinen so in einem klareren Licht.

8.1.2.3.3. Transferbeziehungen

Vergleiche sind ein wichtiges Mittel zur Einbettung anderer Gruppen. Ein erkenntnistheoretisches Problem ergibt sich jedoch dann, wenn dabei zugrunde liegende Transferprozesse, die für manche Übereinstimmungen verantwortlich sein mögen, nicht berücksichtigt werden. Auch sind insbesondere diachrone Vergleiche, die den Eindruck eines isolierten Nacheinanders von Gruppen stützen können, wenig geeignet, um griechische Geschichte und Kultur in den Zusammenhang der Welt des Mittelmeers bzw. des Alten Orients einzuordnen. Für eine wirkliche Kontextualisierung ist es deshalb erforderlich, Transferbeziehungen deutlich zu machen. Hier bietet sich, gerade auch in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht, der Bereich der Epik an, hat doch die Forschung zahlreiche Parallelen zwischen griechischen und altorientalischen Texten aufgezeigt.⁷⁵ Ganz hervorragend lässt sich kultureller Transfer außerdem anhand der Entwicklung der Alphabetschrift verdeutlichen. Im Folgenden werden diese Überlegungen konkretisiert. Dabei ist selbstverständlich nicht daran zu denken, die zitierten Texte im Original zu verwenden. In altersgemäßen Bearbeitungen und im Rahmen spezifischer Lernarrangements eröffnen sie in einer an erzählerischen Quellen eher armen Schulbuchkultur jedoch reizvolle Perspektiven.

⁷⁴ Assmann 1999, S.291. Vgl. dazu oben.

⁷⁵ Vgl. insbesondere West 1997 sowie die entsprechenden Arbeiten von Walter Burkert, insbesondere Burkert 1984 und Burkert 2003.

Aus dem Bereich der **Epik** könnten Schüler z.B. Auszüge aus der Ilias und dem *Gilgamesch-Epos* vergleichen. Hier sind z.T. so deutliche Parallelen zwischen dem Verhalten Ishtars und Aphrodites erkennbar, dass von der direkten Verwandtschaft der entsprechenden Passagen auszugehen ist.⁷⁶ Der Mythos von Deukalion und Pyrrha, der deutliche Übereinstimmungen mit andern Versionen der Erzählung von der Großen Flut – etwa im Gilgamesch-Epos oder im Alten Testament – aufweist, zeigt ebenfalls den großen Einfluss orientalischer Erzähltraditionen.⁷⁷ Reizvoll dürfte eine etwas ausführlichere Beschäftigung mit der Geschichte von **Bellerophon** sein. Eine maßgebliche Variante des Stoffes findet sich in der Ilias.⁷⁸

„Da ist eine Stadt Ephyra im Winkel des pferdenährenden Argos;
 Dort lebte Sisyphos, der der schlaueste war von den Männern,
 Sisyphos, der Aiolos-Sohn. Der zeugte als Sohn den Glaukos,
 Aber Glaukos zeugte den untadligen Bellerophontes.
 Diesem hatten die Götter Schönheit und anmutige Männlichkeit
 Verliehen. Aber Proitos sann ihm Böses in dem Mute,
 Der ihn aus dem Land vertrieb - denn er war der viel Stärkere –
 Der Argeier, denn Zeus hatte ihn unter seinem Zepter gebändigt.
 160 Mit ihm verlangte rasend des Proitos Frau, die göttliche Anteia,
 Sich zu vermischen in heimlicher Liebe. Doch sie beredete
 Nicht den rechtlich denkenden kampfgesinnten Bellerophontes.
 Sie aber log und sprach zu Proitos, dem König:
 „Stirb, o Proitos! oder erschlage den Bellerophontes,
 Der sich in Liebe mit mir vermischen gewollt, die ich nicht wollte!
 So sprach sie, und den Herrscher ergriff der Zorn, was er da hörte.
 Zwar ihn zu töten vermied er, das scheute er in dem Mute.
 Doch schickte er ihn nach Lykien und gab ihm verderbliche Zeichen,
 In eine zusammengelegte Tafel geritzt, todbringende, viele,
 170 Und befahl, sie dem Schwiegervater zu zeigen, um ihn zu verderben.
 Er aber ging nach Lykien, unter der Götter untadligem Geleit.
 Doch als er nach Lykien gelangte und zum strömenden Xanthos,
 Ehrte ihn bereitwillig der Herrscher des breiten Lykien.
 Neun Tage bewirtete er ihn und opferte neun Rinder.
 Doch als nun die zehnte erschien, die rosenfingrige Eos,
 Da befragte er ihn und verlangte, das Zeichen zu sehen,
 Das er ihm von dem Schwiegersohn Proitos brachte.
 Doch als er empfing das böse Zeichen des Schwiegersohns,
 Da hieß er ihn zuerst, die Chimaira, die ungeheure,
 180 Töten. Die war göttlichen Geschlechts und nicht von Menschen:
 Vorn ein Löwe und hinten Schlange und in der Mitte Ziege,
 Ausschnaubend die furchtbare Gewalt des brennenden Feuers.
 Und die tötete er, den Zeichen der Götter folgend.
 Zum zweiten wieder kämpfte er mit den Solymern, den ruhmvollen;
 Das war der härteste Kampf, sagte er, in den er je getaucht mit Männern.
 Zum dritten wieder erschlug er die Amazonen, die männergleichen.
 Dem Zurückkehrenden aber webte dieser einen anderen dichten Anschlag:
 Auswählend aus dem breiten Lykien die besten Männer,
 Legte er einen Hinterhalt. Doch die kehrten nicht wieder nach Hause,

⁷⁶ Vgl. hierzu Burkert 1984, S.92ff.

⁷⁷ Vgl. hierzu z.B. Renger/Stenger 2001.

⁷⁸ Ilias 6, 152-205, im Folgenden wiedergegeben bis Vers 193. Andere Quellen berichten mehr bzw. anderes, insbesondere fehlt in der Ilias Bellerophons Pferd Pegasus (vgl. Scheer 1997). Solche Elemente ließen sich für den Unterricht, je nach gewünschtem Schwerpunkt, noch ergänzen.

190 Denn alle erschlug sie der untadlige Bellerophon.
 Doch als er ihn nun als den starken Sproß eines Gottes erkannte,
 Da behielt er ihn dort und gab ihm seine Tochter,
 Gab ihm auch die Hälfte seines ganzen Königsamtes.“

Mehr als deutlich sind hier die Parallelen zu Motiven, die auch im Alten Testament bezeugt sind: Die Geschichte von der Fingierung einer versuchten Vergewaltigung durch eine zurückgewiesene Frau entspricht dem Erlebnis Josefs mit der Frau des Potifar.⁷⁹ Das Motiv vom Brief, der seinem Überbringer den Tod bringen soll, ist ebenfalls aus dem Alten Testament bekannt:⁸⁰ König David will sich des Urias entledigen, dessen Frau Batseba er geschwängert hat. Zu diesem Zweck schickt er Urias mit einem Brief in den Kampf und befiehlt seinem Feldherrn, für den Tod des Urias im Kampf zu sorgen, was dann auch geschieht.⁸¹ Auch die Chimäre weist Parallelen zu altorientalischen Motiven auf. Es ist auffällig, dass die einzige Erwähnung der Schrift in der ansonsten illiteraten homerischen Welt starke Parallelen zu orientalischen Erzählmotiven aufweist. Wir haben es hier ganz eindeutig nicht mit zufälliger Ähnlichkeit, sondern mit einem Transferphänomen zu tun.⁸² Im Übrigen gibt es zahlreiche Parallelen zwischen dem Alten Testament und der frühen griechischen Literatur, die jedoch kaum auf direkte Kontakte zurückzuführen sein dürften. Vermutlich ist hier von einer Vermittlungsrolle der Phönizier auszugehen, deren Kultur viel mit der hebräischen gemein hatte: „If we came into possession of a corpus of Phoenician literature comparable in size and scope to the Old Testament, containing legends of origins, historical sagas, wisdom texts, hymns and psalms, and poetic discourses of the prophets of Baal or Eshmun, we should probably find that a high proportion of the motifs, similes, and idioms which we have noted from the Hebrew books were equally current in the Phoenician kingdoms.“⁸³

Auf der Basis einer Textzusammenstellung, die die Geschichte von Bellerophon sowie die einschlägigen Motive aus dem Alten Testament in altersgemäßer Bearbeitung enthält, wären Schüler auch der 6. oder 7. Jahrgangsstufe sehr wohl in der Lage, Ähnlichkeiten festzustellen und nach Gründen dafür suchen: Sind diese Ähnlichkeiten zufällig? Oder waren den Griechen die altorientalischen Erzählungen bekannt, gehen die Ähnlichkeiten also auf einen

⁷⁹ 1. Mose 39.

⁸⁰ 2. Samuel 11.

⁸¹ Das Motiv des „Uriasbriefes“ findet sich übrigens auch in der europäischen Märchentradition. Im Grimmschen Märchen vom Teufel mit den drei goldenen Haaren schickt der König einen Jungen, dem die Hochzeit mit der Königstochter geweissagt wurde, mit einem Tötungsbefehl zu seiner Frau. Räuber erbrechen den Brief und ersetzen den Befehl durch die Aufforderung, den Jungen mit der Prinzessin zu verheiraten.

⁸² Vgl. hierzu z.B. West 1997, S.365f. Vgl. auch Burkert 1983 sowie auch Burkert 2003.

⁸³ West 1997, S.588.

gemeinsamen Ursprung zurück? Je mehr die Schüler über die Phönizier wissen, desto fundierter und konkreter können sie sie in ihren Erklärungsansätzen berücksichtigen. Eine stärkere Berücksichtigung der Phönizier – etwa über Karten der Kolonisation oder im Zusammenhang mit der Entwicklung der Alphabetschrift⁸⁴ – wäre ohnehin ein dringendes Desiderat.

Das Motiv des gegen seinen Überbringer gerichteten Briefes, das wohl auch das Misstrauen gegenüber der Ersetzung der mündlichen Botschaft durch die schriftliche in einer zunächst noch weitgehend illiteraten Welt zum Ausdruck bringt, kann im Übrigen auch als Einstieg in die Behandlung der **Alphabetschrift** dienen. Dieses Thema ist besonders gut dafür geeignet, Transferbeziehungen innerhalb der mediterranen Welt deutlich zu machen und gleichzeitig Verknüpfungen mit Vorgängerkapiteln, etwa zur altägyptischen Geschichte, zu leisten. Im Zusammenhang damit kann auch die methodische Kompetenz der Schüler und ihr Verständnis für die Ungewissheiten in der Rekonstruktion von Geschichte geschult werden. Schließlich ist die Alphabetschrift ein Phänomen, mit dem Schüler tagtäglich zu tun haben. Die historische Dimension kann hier Wesentliches zum Verständnis dieses Phänomens und damit zur Orientierung in der Gegenwart beitragen. So kann z.B. deutlich werden, dass Alphabetschriften die Lautung bzw. einen bestimmten Sprachstand eben nicht perfekt, sondern immer nur annäherungsweise wiedergeben – genau hier liegt ein wichtiger Grund für bestimmte Rechtschreibprobleme, die vielen Schülern das Leben schwer machen.

Ein möglicher Ausgangspunkt, um die Entstehung der griechischen Alphabetschrift im interkulturellen Zusammenhang zu thematisieren, läge z.B. in der Kontrastierung antiker Erklärungsversuche zur Herkunft der Schrift. Hierfür kämen z.B. folgende Quellen in Frage:

In Aischylos Drama „Der gefesselte Prometheus“ zählt der Kulturbringer Prometheus seine Leistungen auf:

“Was beim Erdvolk es an Leiden gab, / Das hört nun: wie ich jene, kindischblöd zuvor, / Verständig machte und zu ihrer Sinne Herrn. / Mein Wort soll keine Schmähung für die Menschen sein, / Daß meine Gaben gut gemeint sind, kund nur tun; / Vordem ja, wenn sie sahen, sahn sie ganz umsonst; / Vernahmen, wenn sie hörten, nichts, nein: nächtgen Traums / Wahnbildern gleich, vermengten all ihr Leben lang / Sie blindlings alles, wußten nichts vom Backsteinhaus / Mit sonngebrannten Ziegeln noch von Holzbaus Kunst / Und hausten eingegraben gleich leicht wimmelnden / Ameisen in Erdhöhlen ohne Sonnenstrahl. / Es gab kein Merkmal für sie, das des Winters Nahn / Noch blütenduftgen Frühling noch, an Früchten reich, / Den Herbst klar angab, nein, ohne Verstand war all / Ihr Handeln, ehe nunmehr ihnen Aufgang ich / Der Sterne zeigte und schwer deutbarn Untergang. / Sodann die Zahl, den höchsten Kunstgriff geistger Kraft, / Erfand ich für sie, der Schriftzeichen Fügung auch, / Erinnerung wahrende Mutter allen Musenwerks. / Auch spannt als erster ich ins Joch mächtig Getier, / Kummert und Lasten tragend Fron zu tun, auf daß / Den Menschen größter Arbeitsmüßn Abnehmer nun / Sie würden; vor den Wagen führt ich zügelzahn / Das Roßgespann, ein Prunkstück überreicher Pracht. / Das Meer zu kreuzen,

⁸⁴ Vgl. dazu die folgenden Ausführungen.

sann kein anderer aus als ich / Linnenbeflügelt Fahrzeug für das Schiffervolk. [...] Das Weitre hör von mir noch, und du staunst noch mehr, / Was für Hilfsmittel, was für Künste ich ersann. / Dies als das größte; wenn in Krankheit man verfiel, / Keinerlei Abwehr gab's da [...] Der vielen Art von Seherkunst gab Ordnung ich [...] Soweit nun hiervon; endlich, was der Erdschoß / Verbarg dem Menschenvolk an Schätzen hohen Werts, / Als Erz und Eisen, Silber sowie Gold, wer mag / Behaupten, daß er früher es entdeckt als ich? / Niemand, das weiß ich, der nicht eitlen Prahlens frönt. / Doch kurzen Worts alles umfassend wißt; es kommt / Jedwede Kunst dem Erdvolk von Prometheus her.“⁸⁵

Ein anderer Erklärungsansatz findet sich bei Herodot.⁸⁶ Herodot muss mit der phönikischen Schrift vertraut gewesen sein und kannte offenbar altertümliche thebanische Inschriften. Einen Zusammenhang zwischen den Phönikern und Theben konnte er durch Anknüpfung an die mythologische Tradition über den sagenhaften Gründer Thebens, Kadmos, herstellen, der zu Herodots Zeit mit den Phönikern in Verbindung gebracht wurde: Eine Zusammenstellung der verschiedenen Überlieferungen zu Kadmos ergibt in etwa Folgendes:⁸⁷ Kadmos galt als Onkel der Europa und soll auf der Suche nach seiner Nichte aus Tyros oder Sidon nach Griechenland gelangt sein, wo ihm das delphische Orakel riet, die Suche aufzugeben und einer Kuh zu folgen. An der Stelle, an der die Kuh sich niederlasse, solle er eine Stadt gründen. Dies sei, so heißt es, in Boiotien der Fall gewesen. Bei der Suche nach Wasser für die Opferung der Kuh sollen Kadmos und seine Männer an den Drachen des Ares geraten sein, den Kadmos tötete. Aus den anschließend ausgesäten Drachenzähnen entsprossen bewaffnete Männer, die sich gegenseitig töteten, bis nur noch die fünf Stammväter der thebanischen Geschlechter übrig blieben. Doch habe sich Kadmos durch die Tötung des Drachen den Zorn des Ares zugezogen und musste ihm deshalb acht Jahre lang dienen, bis er dessen Tochter Harmonia zur Frau erhielt. Hieran knüpft nun Herodot mit folgender Überlegung an: „Jene mit Kadmos nach Griechenland eingewanderten Phoiniker [...] haben durch ihre Ansiedlung in Boiotien viele Wissenschaften und Künste nach Hellas gebracht, so z.B. die Schriftzeichen, die die Hellenen, wie ich glaube, bis dahin nicht gekannt hatten. Anfangs benutzten die Kadmeier dieselben Buchstaben wie alle anderen Phoiniker. Später aber veränderte sich allmählich mit ihrer Sprache auch die Form ihrer Buchstaben. Der hellenische Stamm, der damals ihr hauptsächlicher Nachbar war, waren die Ioner. Sie übernahmen die Buchstaben von den Phoinikern, bildeten sie auch ihrerseits ein wenig um und nannten sie Phoinikeia, was recht und billig war, denn die Phoiniker hatten sie ja in Hellas eingeführt.“⁸⁸

⁸⁵ Aisch. Prom. 442-506.

⁸⁶ Zum Erklärungsansatz Herodots und seinem Zustandekommen vgl. Heubeck 1979, S.106ff.

⁸⁷ Zur im Folgenden referierten Kadmos-Sage vgl. Heinze 1999 mit den entsprechenden Quellenangaben.

⁸⁸ Herodot V, 58.

Diese Quellen könnten, in altersgemäßer Aufbereitung, Anlass sein, unter Berücksichtigung des zeitlichen Abstandes zwischen Schriftadaption und Quelle nach glaubwürdigen und weniger glaubwürdigen Elementen zu fragen und dann zu überlegen, mit welchen Mitteln historisch zuverlässige Information zu gewinnen wäre. Im Sinne entdeckenden Lernens könnten dann Informationen zu den Phöniziern einerseits, zur Schriftgenese andererseits zur Verfügung gestellt bzw. aus Quellen erschlossen werden. Zu denken wäre hier u.a. an eine vereinfachte Tabelle, in der phönizische und griechische Schriftzeichen einander gegenübergestellt werden.⁸⁹ In diesem Zusammenhang wäre es auch möglich, generell über Vor- und Nachteile von Alphabetschriften zu reflektieren und z.B. das Problem der Rechtschreibung anzusprechen. Sinnvoll einsetzbar wären außerdem imaginative Verfahren: Mit deren Hilfe könnten die Lernenden z.B. aufgefordert werden, sich konkret vorzustellen, wie die Entwicklung der Schrift vor sich ging oder wie das Erlernen der Schrift in einer zunächst illiteraten Gesellschaft ohne eine der Schule vergleichbare Institution vor sich ging. Im Rahmen eines solchen Lernarrangements wird deutlich, dass solche Imaginationen zwar mehr oder weniger plausibel sein können, dass unser Wissen im gegebenen Kontext jedoch sehr begrenzt ist.

Die Erschließung von Transferbeziehungen muss sich nicht auf den Zusammenhang zwischen Phöniziern und den Griechen und nicht einmal auf den Mittelmeerraum beschränken. Mit entsprechendem Kartenmaterial kann die Wirkung der semitischen Alphabetschrift bis nach Indien auf ganz einfache Weise erkennbar werden.⁹⁰ Im Zusammenhang damit können auch vergleichende Perspektiven eröffnet werden: In einem weltgeschichtlichen Querschnitt kann auch auf die Existenz anderer Originalschriften hingewiesen werden, die heute meist verschwunden sind, im Falle der chinesischen Schrift in Fortentwicklungen jedoch noch existieren. So wird im Übrigen auch ein wesentlich differenzierterer, weniger selektiver Gegenwartsbezug ermöglicht, wie weiter unten noch ausgeführt werden soll. An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass bei einem solchen Vorgehen die temporale Strukturierung, etwa mittels einer Zeitleiste, unverzichtbar ist.

⁸⁹ Geeignetes Ausgangsmaterial – übrigens auch zu anderen Schriftsystemen und zum Transfer der Alphabetschrift – bietet Robinson 1996.

⁹⁰ Vgl. hierzu etwa die Karten im Dumont Atlas der Weltgeschichte (Black 2002), z.B. S. 32 mit einer Karte zur Evolution und Ausbreitung der Schriftsysteme.

8.1.2.4. Systematisierender Umgang mit den Dimensionen Gruppe, Zeit und Raum

Ob man nun Dekategorisierung durch Binnendifferenzierung anstrebt, die strukturellen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Lehrplanthemen durch ein zentrales Einstiegskapitel oder Längsschnitte verstärken will, ob man vermehrt vergleichende Perspektiven eröffnet oder Transferbeziehungen herausarbeiten will: Mit steigender Differenzierung einer Grundstruktur, in der einzelne Gruppen nacheinander charakterisiert und dabei vergleichsweise isoliert behandelt werden, ist eine Zunahme an Komplexität verbunden und stellen sich erneut Auswahlfragen, was wiederum zu Verzerrungen führen kann. Erforderlich ist deshalb ein systematisierender Umgang mit den Basisdimensionen Zeit, Raum und Gruppe, der ohnehin ein dringendes Desiderat darstellt. In Verbindung damit ist es vermehrt erforderlich, den Schülern orientierende Hilfestellungen an die Hand zu geben.

Immer wieder zeigte sich in der Schulbuchanalyse ein sehr selektiver Umgang mit den Kategorien der sozialen Identität. Ziel kann nun kein systematischer Schematismus sein: Menschliche Realität fügt sich nicht in die damit verbundenen Generalisierungen, neben Veränderung müssen auch Strukturen dargestellt werden, und auch der zur Verfügung stehende Raum setzt Grenzen. Doch läge ein bewussterer Umgang mit den verschiedenen Kategorien der sozialen Identität sehr wohl im Bereich des Möglichen: So ist z.B. das Geschlecht ein Kriterium, das gewissermaßen quer zu vielen anderen Kategorien liegt. Dies zu zeigen wäre möglicherweise sinnvoller als gelegentlich einmal einen Schwerpunkt in der Frauengeschichte zu setzen, um diese Dimension gebührend zu berücksichtigen. Zum Beispiel könnte weit deutlicher herausgearbeitet werden, dass alle Bevölkerungsgruppen aus Männern UND Frauen bestanden und dass der jeweilige soziale Status für Männer und Frauen nicht notwendigerweise dieselben, sondern u.U. rollenspezifische Konsequenzen hatte. Auf das Problem eines additiven Umgangs mit der Genderkategorie hat Susanne Popp nachdrücklich aufmerksam gemacht und Lösungsperspektiven vorgelegt.⁹¹ Für andere Kategorien sozialer Identität wie etwa den Rechtsstatus gilt Vergleichbares.

In der vorliegenden Studie zeigte sich außerdem immer wieder ein problematischer Umgang mit der Dimension der Zeit. Veränderungsprozesse werden grundsätzlich als Vorgeschichten des interessierenden Punktes in der Vergangenheit erzählt und besonders da akzentuiert, wo sie sich zu Fortschrittsgeschichten in die Gegenwart verlängern lassen. Vergangene

⁹¹ Vgl. Popp 2004b und Popp 2007.

Gegenwart erscheint damit als etwas Statisches, was zur Essentialisierung von Identitätskonzepten beiträgt. Denn bestimmte Gruppencharakteristika erscheinen ab einem bestimmten Punkt als der Veränderung entzogen. Vor diesem Hintergrund wäre es wichtig, gerade bei Themen, die einen sehr engen Gruppenbezug aufweisen, vermehrt nach Möglichkeiten zur Berücksichtigung temporaler Veränderung zu suchen. Ein sehr geeignetes Beispiel hierfür wären die Olympischen Spiele, die ganz anders situiert werden könnten, als dies bislang üblich ist: Sie bilden ein ausgezeichnete Wiederholungs-, Vertiefungs- und Verknüpfungsthema und könnten mit dieser Funktion am Ende der Behandlung der griechisch-römischen Antike eingesetzt werden. Dabei ließen sich zunächst viele Aspekte griechischer Kultur und Geschichte noch einmal aufgreifen. In Verbindung damit aber könnte der Wandel von der Archaik über die Klassik hin zur hellenistischen und römischen Herrschaft bis zur Durchsetzung des Christentums, der sonst in der Aneinanderreihung von Großthemen leicht verloren geht, an einem konkreten Beispiel greifbar gemacht werden. Auf diese Weise ließe sich deutlich machen, dass kulturelle Spezifika trotz großer Kontinuitäten eben auch Wandelprozessen unterworfen sind und dass andererseits auch unter der römischen Herrschaft Griechen, Ägypter und andere Gruppen existierten, die in der bisher üblichen Struktur am Ende der ihnen gewidmeten Kapitel die Bühne der Geschichte so gut wie spurlos verlassen. In diesem Zusammenhang sind Orientierungshilfen – etwa in Gestalt von Zeitleisten – unverzichtbar, die sich durchaus so gestalten lassen, dass das bisher zu beobachtende „Nacheinander“ der Kulturen relativiert wird.

Ganz besonders wichtig ist jedoch gerade dann, wenn verschiedene Gruppen bzw. Kulturen in Zusammenhang zueinander gesetzt werden, eine stärkere Orientierung im Raum. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Kartenarbeit zu: Nachdrücklich wäre hierbei zu fordern, dass bei der kartographischen Repräsentation der Griechen die Siedlungsräume anderer Gruppen nicht im üblichen Wüstengelb eingefärbt werden, sondern dass deutlich gemacht wird, dass die Griechen nicht in einer leeren Welt lebten. Weiterhin wäre es sinnvoll, regelmäßig thematische Geschichtskarten des Mittelmeerraums oder auch Weltkarten einzusetzen und in diesem Zusammenhang systematisch nach dem Vorhandensein des jeweils relevanten Phänomens im gezeigten Raum zu fragen. Und ob nun politische Strukturen, Städte, Kolonisationsbewegungen, Schriftkulturen, Handelswege oder anderes gezeigt werden: Die behandelten griechischen Phänomene werden auf diese Weise in einem breiteren Rahmen kontextualisiert. Dabei können selbstverständlich nicht alle dargestellten Einzelheiten detailliert thematisiert werden. Vielmehr geht es darum, den Schülern deutlich

zu machen, dass das, was sie lernen, einen Ausschnitt aus der großen Menge möglicher Inhalte darstellt, die nicht alle Gegenstand des Geschichtsunterrichts sein können bzw. müssen. Wenn den Schülern auf diese Weise deutlich wird, dass die Themen des Unterrichts Ergebnis von Auswahlprozessen sind, kann dies als wesentlicher Beitrag zum historischen Lernen gewertet werden.

8.2. Anregungen für den Umgang mit Identifikationsangeboten

8.2.1. Systematisierender Umgang mit den Modi der Identifikation

Die Analyse der Identifikationsangebote hat gezeigt, dass die Modi der Identifikation einseitig genutzt werden: Identifikatorische Nähe zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird in der Regel über relationale Bezüge hergestellt. So verdeutlichen die Autoren die Bedeutung eines Themas für die Gegenwart im Allgemeinen mithilfe von Ursprungsbezügen, indem betont wird, dass der Ursprung eines Gegenwartsphänomens in der griechischen Antike zu suchen ist oder dass es etwas damals „auch schon“ gab. Als Mittel der Abgrenzung werden dagegen Vergleiche, also der kategoriale Modus der Identifikation, genutzt. Diesen einseitigen Konnex gilt es aufzulösen. So wäre zum einen zu fordern, dass Vergleiche stets Unterschiede UND Gemeinsamkeiten berücksichtigen, zumal der Grad an Verschiedenheit zweier Phänomene nur eingeschätzt werden kann, wenn auch eine Vorstellung von den Übereinstimmungen besteht. Andererseits müssten in relationaler Hinsicht auch Brüche zwischen Vergangenheit und Gegenwart thematisiert werden, wie überhaupt nachdrücklich eine Historisierung der Überlieferungswege zu fordern ist. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

8.2.2. Verstärkte Entfaltung von Sachzusammenhängen

In der Schulbuchanalyse zeichnete sich immer wieder ab, dass ausgeprägte Ursprungsbezüge die eigentlichen Phänomene in den Hintergrund treten lassen können. So wurde z.B. beobachtet, dass die Situierung des Themas Schriftentwicklung in einem ausgesprochen gegenwartsbezogenen Zusammenhang zu einem deutlichen Rückgang historischer Kontextinformationen führt: Es erschien dann offenbar ausreichend, darauf hinzuweisen, dass die griechische Schrift die Vorläuferin unserer Schrift darstellte. Informationen zu Herkunft und Transfer, aber auch zu Funktion, Verwendung u.ä. wurden in diesem Fall offenbar als weniger zentral angesehen. Mit anderen Worten: Ein ausgesprochener Ursprungszusammenhang kann die Auseinandersetzung mit dem Phänomen – sei dies Schrift, sei dies Sport, sei dies Demokratie – zurückdrängen. Die Relevanz und inhaltliche Struktur des Phänomens wird dann vorausgesetzt, der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf dem Nachweis, dass es das damals „auch schon“ oder „zum ersten Mal“ gab.

Positiv könnte sich hier eine verstärkte Erschließung von Sachzusammenhängen auswirken. Wie die Schulbuchanalyse gezeigt hat, kommen gegenwartsbezogene Sachzusammenhänge in den untersuchten Kapiteln am ehesten als sporadische Vergleiche vor, die dazu dienen, die Besonderheit und Andersartigkeit des historischen Gegenstands, gelegentlich auch seine Vertrautheit deutlich zu machen. Kaum fassbar ist dagegen die Haltung, man könne durch die Beschäftigung mit einem historischen Phänomen seine aktuelle Ausprägung besser verstehen bzw. umgekehrt. Am differenziertesten werden solche Zusammenhänge bei den Olympischen Spielen eröffnet, doch selbst hier tritt die Beschäftigung mit dem Phänomen Sport zugunsten einer Konzentration auf die spezielle Veranstaltung zurück. Auch beim Thema Alphabet könnte das Phänomen Schrift viel intensiver in den Blick genommen werden, um den Blick der Schüler für die Vorteile, aber auch Probleme des Schriftsystems zu schärfen, mit dem sie täglich zu tun haben.

8.2.3. Historisierung der Überlieferung

Eine zentrale Rolle für die Auswahl und ihre Begründung spielt, wie gezeigt, der Ursprungsbezug. Dies ist insofern problematisch, als es eben kaum direkte Kontinuitäten zwischen Antike und Gegenwart gibt, wenn man einmal von der Existenz materieller Überreste absieht. Alle anderen Bezüge – in Kunst, Wissenschaft und Politik z.B. – sind das Ergebnis von Rezeptionsvorgängen, die tiefe und Jahrhunderte währende Brüche überbrückten. Wie sich diese Transferprozesse vollzogen, wird, wie die Analyse gezeigt hat, kaum deutlich gemacht: Die Schüler erfahren zwar, dass in Griechenland die Wiege „unserer“ Demokratie lag, doch erfahren sie nicht, wie die Demokratie zu „uns“ gelangte. Selbst im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen, wo immerhin häufig auf das Ende der antiken Olympien und den Beginn der modernen Olympischen Bewegung eingegangen wird, dominiert der Eindruck von Kontinuität. Umgekehrt erfahren die Schüler, wie bereits ausgeführt, selten etwas über das Ende bestimmter Phänomene: Wenn Entwicklungen dargestellt werden, handelt es sich stets um die Ursprungsgeschichten, die die Entwicklung *bis* zum geschilderten Zeitpunkt umfassen, aber nicht über ihn hinaus. So erfahren die Schüler möglicherweise etwas über die Ursprünge der Demokratie, aber kaum je etwas über ihr Ende. Sie lernen etwas über die Entstehung der spartanischen Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt, aber nichts über die weitere Geschichte Spartas. Sie beschäftigen sich mit der griechischen Religion, das Ende der paganen Kulte und die Christianisierung werden aber an ganz anderer Stelle thematisiert. Infolgedessen werden Brüche zwischen Vergangenheit und Gegenwart ebenso wenig erkennbar wie die Wege, mit denen diese Brüche mittels Rezeption

überbrückt wurden. Die gesetzten Ursprungsbezüge bleiben somit an der Oberfläche und werden vorwiegend mittels begrifflicher Übereinstimmungen gerechtfertigt.

Eine Historisierung der Überlieferungswege ist hier dringend erforderlich. Wie aber kann sie aussehen? Es ergibt sich ja das Problem, dass die Antike in der Sekundarstufe I am Anfang eines chronologisch orientierten Geschichtsunterrichts steht und die Epochen, in denen die relevanten Rezeptionsvorgänge maßgeblich stattfanden, noch nicht behandelt sind. Gerade aber dann, wenn man von einer europäischen Bedeutung der Antike her argumentiert, ist zu bedenken, dass eigentlich nicht die Antike, sondern die Antikenrezeption ein europäisches Phänomen darstellt.⁹² Die Ausblendung von Rezeptionsvorgängen bzw. ihre schlichte Ersetzung durch oberflächliche Ursprungszusammenhänge ist auch aus dieser Perspektive problematisch. Es gilt also, Wege zur Darstellung von Transfer und Brüchen zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu suchen, die dem Lernstand der Schüler angemessen sind.

Eine Möglichkeit zu zeigen, dass die Olympischen Spiele nicht einfach „wieder hergestellt“ wurden, sondern dass es in der Neuzeit immer wieder Bestrebungen gab, von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten aus an sie anzuknüpfen, könnte darin bestehen, auf die heute in England noch bzw. wieder existierenden „Olympick Games“⁹³ bzw. „Wenlock Olympian Games“⁹⁴ einzugehen. Möglich wäre hier auch fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht bzw. eine Anknüpfung an Methoden des bilingualen Unterrichtens. Je nach Lernstand und zur Verfügung stehender Zeit könnten die Schüler im Internet zu den verschiedenen „Olympien“ recherchieren oder kurze Informationstexte bearbeiten. Hieran könnten sich Fragen nach Zeitpunkt der jeweiligen Entstehung, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie insbesondere danach anschließen, warum derartige Veranstaltungen nach den Olympischen Spielen benannt wurden. Auf diese Weise ließe sich relativ leicht herausarbeiten, dass die bewusste Anknüpfung an das berühmte Vorbild nicht zuletzt legitimatorische bzw. Prestige verleihende Funktion besaß. Dies ließe sich weiterhin auch verdeutlichen, indem als Einstieg in das Thema Aussagen Coubertins zu den antiken Olympien präsentiert würden. In einem problemorientierten bzw. forschend-entdeckenden Verfahren könnte dann untersucht werden, ob bzw. in welchem Maße diese Aussagen nach heutigem Forschungsstand zutreffen. Abschließend ließe sich dann über die Funktion von Coubertins Deutungen reflektieren: Die

⁹² Vgl. hierzu Schulze 1993 und Schulze 1999.

⁹³ <http://www.olimpickgames.co.uk/> (zuletzt gesehen am 06.04.2007).

⁹⁴ <http://www.wenlock-olympian-society.org.uk/> (zuletzt gesehen am 06.04.2007).

Einsicht, dass z.B. mit Idealisierungen der Vergangenheit Gegenwartsinteressen verfolgt werden können, stellt ein enorm wichtiges Ziel des historischen Lernens dar.

Um aber überhaupt verstehen zu können, wie Rezeptionsvorgänge sich vollzogen, ist es unabdingbar, stärker auf die Grundvoraussetzung dieses Transfers hinzuweisen: die Textüberlieferung. Zwar ist Quellenarbeit mittlerweile auch für den Anfangsunterricht ein bzw. das zentrale Verfahren. Wie aber die Textquellen ihren Weg in die Schulbücher fanden und welche Auswahlprozesse sie bis dahin durchliefen, bleibt grundsätzlich völlig offen. Infolgedessen kann im Grunde von vornherein nicht deutlich werden, wie der Weg „der Antike“ in „die Gegenwart“ überhaupt möglich war und welche Wissensbestände – und damit Perspektiven – andererseits keinerlei Chance auf Rezeption hatten – so etwa die Literatur der Phönizier. Dabei ließe sich dieser wichtige Punkt sehr gut altersgemäß umsetzen. Ausgangsmaterial könnte ein Text sein, in dem eine Quelle, aus der ein Auszug abgedruckt ist, in einer fiktiven Ich-Erzählung ihre Geschichte erzählt.⁹⁵ Hierfür sehr gut geeignet wäre etwa die Poetik des Aristoteles, die ja bekanntlich z.T. verloren ist und eine spannende Überlieferungsgeschichte aufweist.⁹⁶ Am Beispiel der Überlieferung der Poetik können Schüler also zum einen erkennen, dass die Überlieferung eine große Leistung war, aber auch, dass auf diesem Weg vieles verloren ging. Zum anderen lässt sich zeigen, wie sich die Verbreitung des geschriebenen Wortes in materieller Hinsicht vollzog – also durch Abschreiben auf Papyrus bzw. dann Pergament – und wer an diesem Prozess beteiligt war – eben auch Araber und Byzantiner. Schließlich steht mit dem Roman und dem Film „Der Name der Rose“ ein Anknüpfungspunkt in der Geschichtskultur der Gegenwart zur Verfügung. Eine solche Einheit ließe sich sehr gut in Verbindung mit dem antiken Drama und seiner Rezeption in der Neuzeit verknüpfen: Nur wenn Textüberlieferung behandelt wird, kann verstanden werden, warum auch heute noch antike Dramen auf den Spielplänen stehen. Der verbreitete Hinweis auf diese Tatsache dient offenbar v.a. der Begründung der Relevanz des Themas, ist aber wohl kaum geeignet, das Verständnis für die dahinter liegenden historischen Prozesse

⁹⁵ Alternativ könnten die Schüler auch mithilfe entsprechender Angaben eine solche Erzählung selbst verfassen.

⁹⁶ So gehörte sie z.B. wie alle anderen überlieferten Texte des Aristoteles zu den sog. „esoterischen“, also für den Schulgebrauch bestimmten, Schriften, während die „exoterischen“, zu Lebzeiten des Aristoteles veröffentlichten Schriften ironischerweise sämtlich verloren sind. Zur Frage, wie diese Texte bzw. die Bibliothek des Aristoteles die Jahrhunderte bis zu ihrer Edition im 1. Jh. v. Chr. überlebten, gibt es abweichende antike Versionen, die zwar nicht gesichert sind, aber das Interesse hellenistischer Herrscher bzw. der römischen Eroberer an den Büchern, die eine interessante Kriegsbeute darstellen konnten, sehr gut zum Ausdruck bringen. Auch die weitere Überlieferungsgeschichte ist interessant: Im 13. Jahrhundert setzt die Rezeption der Poetik im lateinischen Europa ein, doch war die 1256 angefertigte lateinische Übersetzung der arabischen Bearbeitung des Averroes lange Zeit wesentlich beliebter als die lateinische Übersetzung des griechischen Originals aus dem Jahr 1278. Vgl. zur Poetik und ihrer Rezeption z.B. Moraux 1973, Halliwell 1986, Gottschalk 1972, Gottschalk 1987, Gottschalk 1990 und Lindsay 1997.

ernsthaft zu fördern. Darum aber muss es in erster Linie gehen, wenn die Bedeutung der Antike für das neuzeitliche Europa bzw. für die Gegenwart zur Debatte steht.

8.2.4. Differenzierung der Rezeptionszusammenhänge

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die in den Schulbüchern akzentuierten Ursprungsbezüge höchst selektiv sind und sich auf positiv bewertete Rezeptionsphänomene mit Relevanz für eine in erster Linie als europäisch-westlich definierte „wir-Gruppe“ beschränken. Hier wäre eine Differenzierung möglich, indem zum einen auch problematischere Beispiele für Antikenrezeption einbezogen werden. So könnten z.B. auch Beispiele für nationalsozialistische Antikenrezeption berücksichtigt werden. Zum anderen wäre es im Sinne eines reflektierten Europabezuges dringend erforderlich, nach Möglichkeit auch Rezeptionszusammenhänge zum außereuropäischen Raum zu eröffnen. Denn wie das Beispiel der Poetik zeigt, ist die Rezeption der griechisch-römischen Antike zwar ein wichtiges europäisches Phänomen. Doch hat an der Überlieferung der Texte z.B. auch die arabische Kultur einen wichtigen Anteil. Oder um ein anderes Beispiel zu nennen: Von der *antiken griechischen Medizin* führen z.B. nicht nur Linien zur westlichen Schulmedizin, sondern – im Übrigen wesentlich direkter und weniger gebrochen – auch zur arabischen bzw. indischen Yunani-Medizin, die sich heute eher als Alternative zur westlichen Medizin versteht. Auch wenn es sich hier um das deutlich weniger bedeutsame Phänomen handelt, so lässt sich auf diesem Wege doch deutlich machen, dass historische Transferprozesse komplex sind. Wenn es um die neuzeitliche *Rezeption antiker Architekturformen* geht, können auch Beispiele kolonialer Bauten gezeigt werden, wobei im letzteren Fall die Frage aufzuwerfen wäre, wie sich die Schüler das Vorhandensein griechischer Säulen z.B. in Indien erklären können. Auch dies kann zu einem Abrücken von einer einseitigen Hochwertung von Rezeptionsphänomenen führen.

Linien zwischen Vergangenheit und Gegenwart – ob nun auf der Basis von Kontinuität oder von Rezeptionsprozessen – können im Übrigen auch an die Gruppen angeschlossen werden, die derzeit als die „anderen“ im Curriculum kaum mit eigenständigen Gegenwartsbezügen versehen werden. Das z.B. versucht eine britische Radiosendung über Dareios:⁹⁷ Am Beginn steht die Beobachtung, dass die griechische Perspektive in der Erinnerung an die Perserkriege dominiert und dass ein persischer Bericht etwa über die Schlacht bei den Thermopylen fehlt.

⁹⁷ „Darius the Great and the End of History“, BBC Radio 4, gesendet am 18. September 2006 (vgl. <http://www.bbc.co.uk/radio4/history/pip/qcw7j/>). Mittlerweile nicht mehr als Download verfügbar.

Die anschließende Spurensuche führt u.a. in einen zoroastrischen Tempel in Harrow. Dabei wird deutlich, dass das Achaimenidenreich hier ganz anders erinnert wird: als Blütezeit der zoroastrischen Religion. Namen wie Kyros, Dareios oder Xerxes seien, so erfährt der Autor der Sendung, als Vornamen in der zoroastrischen Gemeinde sehr beliebt. Das geflügelte Wesen, das auf der Felsinschrift von Bisutun erkennbar ist und das lange als Abbildung Ahura Mazdas interpretiert wurde,⁹⁸ dient im Zoroastrismus als religiöses Symbol.⁹⁹ Antike persische Geschichte weist also für bestimmte Gruppen – und keineswegs nur für die Zoroastrier – ein hohes Identifikationspotential auf. Solche Zusammenhänge können – mit unterschiedlicher Intensität – leicht in den Unterricht einbezogen werden, sei es durch Hinweise im Schulbuch, durch Zusatzmaterialien auf Plattformen der Verlage oder durch selbständige Recherchen der Schüler.

Ein Beispiel, an dem sich die verstärkte Berücksichtigung von Transferbeziehungen in der Vergangenheit hervorragend mit einer Erweiterung des Gegenwartsbezugspunktes verbinden lässt, ist das Thema „*Alphabetschrift*“: Mithilfe eines vereinfachten Schriftstammbaums sowie einer Karte, die in einem groben Überblick wichtige Schriftregionen der Welt zeigt, können die Schüler relativ leicht und schnell erarbeiten, dass viele andere Schriften – darunter die oft als so fremd empfundene arabische oder hebräische Schrift – mit der lateinischen Schrift verwandt sind. Die enorme Bedeutung der auf das semitische Ausgangsalphabet zurückgehenden Schriften in der Gegenwart kann auf diese Weise ebenso deutlich gemacht werden wie die Existenz anders aufgebauter Schriftsysteme.¹⁰⁰

⁹⁸ Vgl. hierzu und zur Interpretation als *daimon* der königlichen Vorfahren Wiesehöfer 2002, S.36.

⁹⁹ Dies lehrt die Lektüre der einschlägigen zoroastrischen Webauftritte. Vgl. hierzu <http://de.wikipedia.org/wiki/Zarathustra> mit entsprechenden Links.

¹⁰⁰ Ein entsprechender Unterrichtsversuch wurde von Studierenden im Rahmen eines Unterrichtspraktikums für eine 6. Klasse des Gymnasiums erfolgreich durchgeführt (zu erwähnen ist dabei insbesondere Florian Schomanek mit einer sehr engagierten Vorbereitung der nötigen Materialien). Die Schüler erhielten die Aufgabe, mithilfe des Schriftstammbaums auf der Weltkarte diejenigen Regionen farblich zu kennzeichnen, in denen Schriftsysteme verwendet werden, die vom phönizischen Alphabet abstammen.

8.3. Förderung von Identitätsbewusstsein

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf Vorschläge zur Entfaltung eines historischen Gegenstandes – ob auf Ebene der Gruppenkonzepte oder der Identifikationsangebote. Es gilt jedoch auch, das Verständnis der Schüler für die genannten Zusammenhänge zu fördern. Dies bedeutet vor allem, dass Schüler lernen, Fragen wie die folgenden zu stellen: War mit der Beschwörung von Gemeinschaftsgefühl auch eine andere Seite verbunden? Wie kommt soziale Identität zustande? Was für Menschen verbargen sich hinter „den Griechen“ oder „den Persern“? Wie betraf dieses Phänomen Männer und Frauen, Reiche und Arme, Alte und Junge, Mächtige und ihre Gefolgschaften, Freie und Sklaven sowie Angehörige verschiedener ethnischer Gruppen? Gab es Ähnliches auch anderswo? Welche Gruppen hatten an dieser Entwicklung Anteil, welche Transferprozesse gab es? Gibt es das auch „bei uns“ oder „bei anderen“ und wenn ja, seit wann? Warum wird diesem Phänomen eine besondere Bedeutung „für uns“ zugewiesen? Hat dasselbe oder ein ähnliches Phänomen auch „für andere“ besondere Wichtigkeit? Voraussetzung dafür ist nicht zuletzt, dass die genannten Fragen in einer Weise aufgeworfen werden, die zur bewussten Auseinandersetzung einladen. So ließe sich etwa anhand von Abstammungsmythen nachvollziehen, dass die Konstruktion von Geschichte für die Erzeugung und Stabilisierung von Identifikationen von Bedeutung ist. Hier könnte nicht nur ein Beitrag zum Aufbau von Wirklichkeitsbewusstsein¹⁰¹ geleistet, sondern auch über die Funktion von Geschichte für die Gesellschaft nachgedacht werden.

¹⁰¹ Im Sinne Pandels.

9. Forschungsausblick

Die in dieser Arbeit vom Begriff der sozialen Identität ausgehend entwickelten Kategorien haben sich in der Schulbuchanalyse als empirisch tragfähig erwiesen. Mittels Analyse der Darstellung relevanter Gruppen und der mit ihnen verknüpften Identifikationsangebote ließen sich strukturelle curriculare Probleme in der Präsentation antiker griechischer Geschichte sichtbar machen und von hier ausgehend mögliche Lösungswege skizzieren. Für künftige Forschungsbemühungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen der Geschichtsdidaktik ergeben sich hieraus zahlreiche Ansatzpunkte.

Pragmatischer Bereich

In pragmatischer Hinsicht ist für eine Behebung der gezeigten Probleme eine enge Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik und den relevanten Disziplinen der Altertumswissenschaften essentiell. Angesichts der beobachteten Defizite im Umgang mit Quellen ist zum einen die Erschließung weiterer geeigneter Quellen nötig, die den Schulbuchautoren in guten Übersetzungen und mit entsprechenden Kommentaren verfügbar gemacht werden müssten. Zum anderen geht es darum, mögliche alternative Strukturierungskonzepte zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Hier scheint das Konzept des Mittelmeerraums besonders viel versprechend (vgl. Kapitel 8.1.1.). Braudels Konzept einer Geschichte des Mittelmeerraums in der Antike könnte z.B. als Ausgangspunkt eines interdisziplinären Expertensymposiums dienen. Dessen Ziel bestünde dann darin, einen im Licht der neuesten Forschung tragfähigen Vorschlag für eine Neustrukturierung des historischen Anfangsunterrichts in der Sekundarstufe I zu formulieren, der zur Überwindung der in dieser Arbeit aufgezeigten Defizite in der Kontextualisierung der Griechen beitragen könnte. Einbezogen werden müssten des Weiteren Vertreter aus Schulpraxis, Schuladministration und Schulbuchgestaltung.

Theoretischer Bereich

Die Frage gruppenbezogener Identifikationsangebote berührt den Kern historischer Lehr- und Lernprozesse. In theoretischer Hinsicht können die hier entwickelten Kategorien deshalb einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung anderer zentraler geschichtsdidaktischer Konzepte leisten. Insbesondere können die Ergebnisse dieser Arbeit Ausgangspunkt sein, um den Zusammenhang zwischen Identität und Geschichtsbewusstsein präziser zu formulieren. Zu denken wäre weiterhin an den Gegenwartsbezug: Denn die an die Adressaten des Geschichtsunterrichts gerichteten Identifikationsangebote beziehen sich ja grundständig

auf die Relation zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Und im Übrigen besitzt auch die Zeitkategorie der Gegenwart einen identifikatorischen Kern: Denn was die „eigene“ Zeit ist, steht ja keineswegs von vornherein fest, sondern wird von den jeweils relevanten Selbst- bzw. Gruppenkonzepten her bestimmt.

Empirischer Bereich

In empirischer Hinsicht ist zum einen auf die Möglichkeit weiterer Schulbuchanalysen hinzuweisen. Wie die Untersuchung der europäischen Schulbücher (Kapitel 8.1.1.2.) gezeigt hat, bietet sich der Bereich der antiken Geschichte, der in den meisten Staaten vergleichsweise unabhängig von der Nationalgeschichte konstruiert wird, für einen internationalen Schulbuchvergleich ganz besonders an. Einbezogen werden sollten ausgewählte europäische Länder, besondere Einsichten verspräche es außerdem, den Blick auch über Europa hinaus zu richten. Ein derartiger umfassenderer Schulbuchvergleich, der nur im Rahmen eines internationalen Projekts durchgeführt werden könnte, verspräche nicht nur Erkenntnisse darüber, wie verbreitet die in dieser Arbeit herausgestellten Tendenzen sind, sondern könnte auch Übereinstimmungen und Unterschiede in den einzelnen Schulbuchkulturen in ihren Auswirkungen auf die Entfaltung des Gegenstandes untersuchen.

Sehr aufschlussreich wäre es außerdem, die in dieser Arbeit entwickelten Kategorien in weiteren Schulbuchanalysen auf andere Gegenstandsbereiche anzuwenden. Ergiebig wären hierbei sowohl andere Themen aus der Antike (z.B. Alexander und der Hellenismus) als auch Themen aus anderen Epochen. Auf diese Weise könnte z.B. festgestellt werden, ob epochenspezifische Unterschiede in den Gruppenkonstruktionen und Identitätskonzepten erkennbar sind. Auch ließe sich überprüfen, ob die für die antike griechische Geschichte vorgefundenen Strukturen der Identifikationsangebote – etwa die starke Betonung relationaler Bezüge oder die abgrenzende Tendenz bei der Anwendung von Vergleichen – themen- bzw. epochenspezifisch zu erklären sind oder generelleren Charakter besitzen.

In empirischer Hinsicht ist das gravierendste Forschungsdefizit allerdings darin zu sehen, dass wir kaum gesicherte Erkenntnisse darüber besitzen, wie Jugendliche die gruppenbezogenen Identifikationsangebote des Geschichtsunterrichts wahrnehmen und ob bzw. auf welche Weise hier nach Alter zu differenzieren ist. Denn zu der Frage, welche Rolle verschiedene mögliche Selbstklassifikationen in ihrer Wechselwirkung für die Deutung der Vergangenheit durch Schülerinnen und Schüler spielen, fehlt die nötige Grundlagenforschung. Wie in Kapitel 2.2.

gezeigt wurde, handelt es sich dabei um ein sehr komplexes und schwer zu untersuchendes Feld: Die Gruppenzugehörigkeiten der Lernenden sind vielfältig, und der situative Kontext übt einen großen Einfluss auf Identifikationsphänomene aus, was bei der Entwicklung entsprechender Forschungsdesigns berücksichtigt werden muss. Diese Forschungsaufgabe weist weit über die Frage der Vermittlung antiker Geschichte hinaus und stellt ein grundlegendes Desiderat in der derzeitigen Debatte darüber dar, wie der Geschichtsunterricht auf die Herausforderungen durch Migration, ökonomische Globalisierung und Transnationalisierung angemessen reagieren kann.

10. Anhang

10.1. Verwendete Sekundärliteratur

- Adkins, A.W.H. (1997): Homeric Ethics, in: Morris / Powell 1997, S. 694-713
- Alavi, Bettina (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt a. M.
- Albizzati, Carlo (1926): Vasi antichi dipinti del Vaticano, Bd. 3, Roma
- Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice, Cambridge/Mass.
- Angehrn, Emil (1985): Geschichte und Identität, Berlin
- Apel, Hans Jürgen / Bittner, Stefan (1994): Humanistische Schulbildung 1890 – 1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer, Köln u.a.
- Arand, Tobias (2004): Nur Augustus zählt – Die ‚Alte Geschichte‘ und ihre Stellung in den deutschen Oberstufenlehrplänen, in: Handro / Schönemann 2004, S. 175-184
- Arnason, Johann P. u.a. (Hg.) (2005): Axial Civilizations and World History (Jerusalem Studies in Religion and Culture 4), Leiden / Boston
- Assmann, Aleida / Frieze, Heidrun (Hg.) (1998a): Identitäten (Erinnerung, Geschichte, Identität 3), Frankfurt a. M.
- Assmann, Aleida / Frieze, Heidrun (1998b): Einleitung, in: Assmann / Frieze 1998a, Frankfurt a. M.
- Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 2. A., München
- Assmann, Jan (2004): Monotheism and Polytheism, in: Johnston 2004a, S. 17-31
- Attridge, Harold (2004): Early Christianity, in: Johnston 2004a, S. 233-239
- Backhaus, Klaus u. a. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 10. A., München
- Badian, Ernst (2002): s.v. „Telesphoros [3]“, in: Der Neue Pauly 12/1, Sp. 97
- Barber, Benjamin (1996): Coca Cola und Heiliger Krieg. Wie Kapitalismus und Fundamentalismus Demokratie und Freiheit abschaffen, Bern u.a. (Originalausgabe u. d. T. „Jihad vs. McWorld“, New York 1995)
- Barth, Fredrik (1969): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference, Bergen u.a.
- Baumgartner, Marcel (2000): s.v. „Griechen-Römer-Antithese“, in: Der Neue Pauly 14, Sp. 253-267
- Becher, Ursula (1978): Personale und historische Identität, in: Bergmann / Rüsen 1978, S. 57-67
- Becher, Ursula A. J. (2002): Schulbuch, in: Pandel u.a. 2002, S. 45-68
- Becher, Ursula A.J. / Riemenschneider, Rainer (Hg.) (2000): Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Hannover
- Beck, Herbert u.a. (Hg.) (2005): Ägypten, Griechenland, Rom. Abwehr und Berührung, Tübingen/Berlin
- Behler, Ernst (1988): The Force of Classical Greece in the Formation of the Romantic Age in Germany, in: Thomas 1988, S. 118-139

- Bendlin, Andreas (2001): s.v. „Religion. I. Einführung“, in: Der Neue Pauly 10, Sp. 890-891
- Bengtson, Hermann (1986): Griechische Geschichte. Von den Anfängen bis in die römische Kaiserzeit. Sonderausgabe. 7. A. München
- Bentz, Martin (2004): Siegespreise – Siegerehrung, in: Wünsche/Knauß 2004, S. 304-319
- Berding, Helmut (Hg.) (1994): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität (Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2), Frankfurt a. M.
- Berding, Helmut (Hg.) (1996): Mythos und Nation. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 3, Frankfurt a. M.
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 20. A., Frankfurt a. M.
- Bergmann, Klaus (1975): Geschichtsunterricht und Identität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 39, S. 19-25
- Bergmann, Klaus (1979): Identität, in: Bergmann u.a. 1979, S. 46-53
- Bergmann, Klaus (1993): Wir und die anderen – Lernen an und aus Geschichte, in: Internationale Schulbuchforschung 15, S. 179-200
- Bergmann, Klaus (1997a): Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5.A., Seelze-Velber, S. 266-268.
- Bergmann, Klaus (1997b): Identität, in: Bergmann u.a. 1997, S. 23-29
- Bergmann, Klaus (1997c): Personalisierung, Personifizierung, in: Bergmann u.a. 1997, S. 298-300
- Bergmann, Klaus (2000): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2002): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus (2004): Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer 2004, S. 91-112
- Bergmann, Klaus / Pandel, Hans-Jürgen (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein, Frankfurt a. M.
- Bergmann, Klaus / Rüsen, Jörn (Hg.) (1978): Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis Geschichtsdidaktik. Studien Materialien. Band 4, Düsseldorf
- Bergmann, Klaus u.a. (Hg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. A., Seelze-Velber
- Bernal, Martin (1987): Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation. Band 1: The Fabrication of Ancient Greece, 1785-1985, New Brunswick
- Bernal, Martin (1991): Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation. Band 2: The Archaeological and Documentary Evidence, New Brunswick
- Bernal, Martin (2001): Black Athena Writes Back. Martin Bernal Responds to His Critics, Durham, NC u.a.
- Bernardini, Paola Angeli (1995): Luciano. Anacarsi o sull'atletice. Introduzione, traduzione e commento die Paola Angeli Bernardini, Padova/Pordenone
- Berthelot, Yves (1995): L'Antiquité grecque dans les manuels scolaires d'histoire en classe de sixième de 1958 à nos jours, Diss. Besancon, Univ. de Franche-Comte
- Bichler, Reinhold (1973): Kritische Beiträge zum Problem der Geschichtsdarstellung in Schulbüchern. Exemplarische Erörterungen am Beispiel der Behandlung der Alten Welt in einer repräsentativen Auswahl von Geschichtslehrbüchern für Höhere Schulen in der Bundesrepublik Deutschland nebst einem Ausblick auf die entsprechenden Verhältnisse in Lehrbüchern Österreichs, Diss. Innsbruck

- Bichler, Reinhold (1974a): Über Klischee, Moral und weltanschauliche Tendenzen im Bild der Alten Welt in den Geschichtslehrbüchern der BRD, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht 15, S. 97-131
- Bichler, Reinhold (1974b): Über das Bild der Alten Welt in österreichischen Geschichtslehrbüchern, in: Hampl / Weiler 1974, S. 47-74
- Bickel, Wolfgang (2003): „Immer wird euch beiden Ruhm sein auf der Erde“, in: Praxis Geschichte 16, Heft 1, S. 52-53
- Black, Jeremy (Hg.) (2002): Dumont Atlas der Weltgeschichte, 2. akt. A., Köln
- Blair, Irene V. (2002): The Malleability of Automatic Stereotypes and Prejudice, in: Personality and Social Psychology Review 6, Nr. 3, S. 242-261
- Bleicken, Jochen (1987): Die Einheit der athenischen Demokratie in Klassischer Zeit, in: Hermes 115, S. 257-283
- Bleicken, Jochen (1994): Die athenische Demokratie, 2. überarb. und erw. A., Paderborn u.a.
- Bleicken, Jochen (1995): Wann begann die athenische Demokratie?, in: HZ 260, S. 337-364
- Blinder, Gerhard (2003): s.v. „Agon“, in: Der Neue Pauly 12/2, Sp. 882-884
- Boardman, John (1981): Kolonien und Handel der Griechen: vom späten 9. bis zum 6. Jh. v. Chr., München
- Bommas, Martin (2005): Heiligtum und Mysterium. Griechenland und seine ägyptischen Gottheiten, Mainz
- Borries, Bodo von (1980): Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart
- Borries, Bodo von (1986): Historisches Lernen und historische Identität im Spiegel von Autobiographien. „Über Geschichtssozialisation vom Zweiten bis zum Dritten Reich“, in: Kirchhoff 1986, S. 175-198
- Borries, Bodo von (1990): Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung (Beiträge zur Geschichtskultur 3), Hagen
- Borries, Bodo von (1995): Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht, in: GWU 46, S. 421-435
- Borries, Bodo von (2006): Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen, in: Handro/Schönemann 2006, S. 39-51
- Borries, Bodo von u.a. (Hg.) (1991): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler, S. 1-23
- Borries, Bodo von u.a. (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 9), Neuried
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.
- Brandt, Hartwin (1996): Alte Geschichte im Schulunterricht – einige Randnotizen, in: GWU 47, S. 719-728
- Branham, R. Bracht (1989): Unruly Eloquence. Lucian and the Comedy of Traditions, Cambridge Mass., London
- Braudel, Fernand (2001): Memory and the Mediterranean, New York

- Bremmer, Jan (1996): *Götter, Mythen und Heiligtümer im antiken Griechenland*, Darmstadt
- Bremmer, Jan (2004): *Ritual*, in: Johnston 2004a, S. 32-44
- Breuer, Stefan (1994): *Kulturen der Achsenzeit. Leistung und Grenzen eines geschichtsphilosophischen Konzepts*, in: *Saeculum* 45, S.1-33
- Brodersen, Kai (1991): *Heiliger Krieg und Heiliger Friede in der frühen griechischen Geschichte*, in: *Gymnasium* 98, S. 1-14
- Brodersen, Kai u.a. (1992): *Historische Griechische Inschriften in Übersetzung, Bd. 1: Die archaische und klassische Zeit*, Darmstadt
- Brown, Peter (1991): *Die Heiligenverehrung. Ihre Entstehung und Funktion in der lateinischen Christenheit*, Leipzig (amerikanische Originalausgabe: *The Cult of the Saints*, Chicago 1981)
- Brown, Rupert (2000): *Social Identity Theory: past achievements, current problems and future challenges*, in: *European Journal of Social Psychology* 30, S. 745-778
- Browning, Robert (2002): *Greeks and Others: From Antiquity to the Renaissance*, in: Harrison 2002, S. 257-277 (ursprgl. publ. 1989)
- Brubaker, Rogers / Cooper, Frederick (2000): *Beyond „identity“*, in: *Theory and Society* 29, S. 1-47.
- Brubaker, Rogers u.a. (2004): *Ethnicity as cognition*, in: *Theory and Society* 33, S. 31-64
- Buchner, Edmund (1958): *Der Panegyrikos des Isokrates. Eine historisch-philologische Untersuchung* (Historia Einzelschriften 2), Wiesbaden
- Buntz, Herwig (1996): *Der Kongreß „Alte Geschichte für Europa“ (Freiburg 4.- 7. Oktober 1995)*, in: *GWU* 47, S. 132-136.
- Burkert, Walter (1977): *Griechische Religion der archaischen und klassischen Epoche* (Die Religionen der Menschheit Band 15), Stuttgart u.a.
- Burkert, Walter (1983): *Oriental myth and literature in the Iliad*, in: Hägg 1983, S. 51-56
- Burkert, Walter (1984): *Die orientalisierende Epoche in der griechischen Religion und Literatur* (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1984, 1), Heidelberg
- Burkert, Walter (1990): *Antike Mysterien. Funktionen und Gehalt*, München
- Burkert, Walter (1996): *Klassisches Altertum und antikes Christentum. Probleme einer übergreifenden Religionswissenschaft*, Berlin / New York
- Burkert, Walter (2003): *Die Griechen und der Orient. Von Homer bis zu den Magiern*, München
- Buschendorf, Christa (2003): s.v. „United States of America“, Abschnitt I.B.2.2. Sklaverei, in: *Der Neue Pauly* 15, Sp. 843-844
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a. M.
- Calhoun, Craig (1994): *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford UK / Cambridge USA
- Cartledge, Paul (1977): *Hoplites and Heroes: Sparta's Contribution to the Technique of Ancient Warfare*, in: *The Journal of Hellenic Studies* 97, S. 11-27 (deutsche Fassung unter dem Titel „Hopliten und Helden. Spartas Beitrag zur Technik der antiken Kriegskunst“ in Christ 1986, S. 387-425, mit einem Nachtrag aus dem Jahr 1985 auf S. 470)
- Cartledge, Paul (1979): *Sparta and Lakonia. A Regional History 1300-362 BC*, London/Boston
- Cartledge, Paul (2000): s.v. „Metoikos“, in: *Der Neue Pauly* 8, S. 104-107
- Cartledge, Paul (2001): *Spartan Reflections*, London

- Cartledge, Paul (2001/1981): *Spartan Wives: Liberation or Licence?*, in: Cartledge 2001 (ursprgl. veröffentlicht 1981)
- Cartledge, Paul (2002): *The Greeks. A Portrait of Self and Others*, 2. A., Oxford (deutsch: *Die Griechen und wir*, Stuttgart 1998)
- Cartledge, Paul (2002/2003): *The Spartans. The World of the Warrior-Heroes of Ancient Greece, from Utopia to Crisis and Collapse*, Woodstock / New York
- Cartledge, Paul (2004): *What have the Spartans done for us? Sparta's Contribution to Western Civilization*, in: *Greece & Rome* 51, Nr. 2, S. 164-179
- Cartledge, Paul / Spawforth, Antony (1989): *Hellenistic and Roman Sparta. A tale of two cities*, London / New York
- Castells, Manuel (2002): *Das Informationszeitalter. Band 2: Die Macht der Identität*, Opladen (Originalausgabe u. d. T. „*The power of identity*“, Malden, Mass. u.a. 1997)
- Cerulo, Karen A. (1997): *Identity Construction: New Issues, new Directions*, in: *Annual Review of Sociology* 23, S. 385-409
- Christ, Karl (1986/1983): *Spartaforschung und Spartabild. Eine Einleitung*, in: Christ 1986, Jahresangabe 1983, S. 1-72
- Christ, Karl (Hg.) (1986): *Sparta* (WdF 622), Darmstadt
- Christes, Johannes (2000): s.v. „*Paidagogos*“, in: *Der Neue Pauly* 9, Sp. 150
- Clauss, Manfred (1983): *Sparta. Eine Einführung in seine Geschichte und Zivilisation*, München
- Claußen, Bernhard (Hg.) (1989): *Texte zur politischen Bildung. Band 3: Lernfelder, Themenbereiche und Vermittlungswege in sozialwissenschaftlich-dachdidaktischer Perspektive*, Frankfurt a. M.
- Clough, Emma (2004): *Loyalty and liberty: Thermopylae in western imagination*, in: Figueira 2004
- Cobet, Justus (1995): *Europäische Erinnerung und kulturelle Differenz. Ein Vorschlag zur Neustrukturierung des anfänglichen Geschichtsunterrichts*, in: *GPD* 23, S. 236-244
- Cobet, Justus (1996): *Europa und Asien – Griechen und Barbaren – Osten und Westen. Zur Begründung Europas aus der Antike*, in: *GWU* 47, S. 405-465
- Cobet, Justus (2002): s.v. „*Tyrannis, Tyrannos*“, in: *Der Neue Pauly* 12, Sp. 948-950
- Cobet, Justus (2005): *Alte Geschichte*, in: *Aufriß der Historischen Wissenschaften. Band 1. Epochen*. Stuttgart, S. 14-105.
- Cobet, Justus / Gehrke, Hans-Joachim (2002): *Warum um Troia immer wieder streiten*, in: *GWU* 53, S. 290-325
- Cobet, Justus u.a. (Hg.) (2000): *Europa. Die Gegenwärtigkeit der antiken Überlieferung* (Essener Beiträge zur Kulturgeschichte 2), Aachen
- Coleman, John E. / Walz, Clark A. (Hg.) (1997): *Greeks and Barbarians. Essays on the Interactions between Greeks and Non-Greeks in Antiquity and the Consequences for Eurocentrism*, Bethesda
- Coubertin, Pierre de (1896): *La Préface des Jeux Olympiques*, in: *Cosmopolis* T2, Nr. 4, S. 147-159
- Coubertin, Pierre de (1906): *Le serment des athlètes*, in: *Revue Olympique* 1906, Nr. 7, 107-109
- Coubertin, Pierre de (1967): *Der Olympische Gedanke. Reden und Aufsätze*. Hrsg. vom Carl-Diem-Institut an der Deutschen Sporthochschule Köln, Schorndorf bei Stuttgart
- Coulby, David (2005): *Globalization and the narrative of civilization. Classical Greece as curricular construct*, in: Coulby / Zambeta 2005, S. 193-212

- Coulby, David / Zambeta, Evie (Hg.) (2005): Globalization and nationalism in education (World Yearbook of Education 2005), Oxon
- Cramer, Robert (2004): Olympiakritik in der Literatur der archaischen und klassischen Zeit, in: Günther, Linda-Marie (2004), S. 49-61
- Culican, W. (1991): Phoenicia and Phoenician colonization, in: The Cambridge Ancient History, 2. A., Bd. III.2, Oxford, S. 461-546
- Dahlheim, Werner (1995): Die Antike. Griechenland und Rom. 4. A., Paderborn u. a.
- Dahlheim, Werner (1998): Ratlose Erben: Die Erinnerung an die Antike und die Zukunft Europas, in: Kneissl / Losemann 1998, S. 105-122 (online verfügbar unter <http://www.tu-berlin.de/fb1/AGiW/Hospitium/Dahlheim.htm>, zuletzt gesehen am 01.05.07)
- Danforth, Loring M. (1984): The Ideological Context of the Search for Continuities in Greek Culture, in: Journal of Modern Greek Studies 2, 1, S. 53-85
- Daniel, Ute (1997): Clio unter Kulturschock. Zu den aktuellen Debatten der Geschichtswissenschaft, in: GWU 48, S. 195-218 und 259-278
- de Boer, Jelle Zeilinga u.a. (2001): New Evidence for the geological origins of the ancient Delphic oracle, in: Geology 29, S. 707-710
- Deaux, Kay / Martin, Daniela (2003): Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes, in: Social Psychological Quarterly, Nr. 2, S. 101-117
- Decker, Wolfgang (1987): Sport und Spiel im Alten Ägypten, München
- Decker, Wolfgang (1995): Sport in der griechischen Antike. Vom minoischen Wettkampf bis zu den Olympischen Spielen, München
- Decker, Wolfgang (2002): s.v. „Sportfeste“, in: Der Neue Pauly 11, Sp. 847-855
- Decker, Wolfgang / Herb, Michael (1994): Bildatlas zum Sport im alten Ägypten, 2 Bd., Leiden u.a.
- Decker, Wolfgang u.a. (2000): s.v. „Olympia“, in: Der Neue Pauly 8, Sp. 1169-1184 (I: Eckart Olshausen, II und III: Ulrich Sinn, IV: Wolfgang Decker)
- Decker, Wolfgang u.a. (Hg.) (1996): 100 Jahre Olympische Spiele. Der neugriechische Ursprung (Katalog zur Ausstellung in der Deutschen Sporthochschule Köln), Würzburg
- Delanty, Gerard (1999): Die Transformation nationaler Identität und die kulturelle Ambivalenz europäischer Identität. Demokratische Identifikation in einem postnationalen Europa, in: Viehoff / Segers 1999, S. 267-288
- Demandt, Alexander (1994): Was wäre Europa ohne die Antike?, in: GPD 22, S. 40-58
- Demandt, Alexander (2002): Klassik als Klischee: Hitler und die Antike, in: HZ 274, S. 281-313
- Demantowsky, Marko / Schönemann, Bernd (Hg.) (2004): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale, Bochum/Freiburg
- Desceudres, Jean-Paul (Hg.) (1990): Greek Colonists and Native Populations, Oxford
- Dettenhofer, Maria H. (1993): Die Frauen von Sparta: Gesellschaftliche Position und politische Relevanz, in: Klio 75, S. 61-75
- Die Geschichte der hellenischen Sprache und Schrift (1998): Vom 2. zum 1. Jahrtausend v. Chr.: Bruch oder Kontinuität? Tagung Ohlstadt 03.-06.10.1996, Altenburg
- Die griechische Klassik. Idee oder Wirklichkeit (2002). Eine Ausstellung im Martin-Gropius-Bau, Berlin, 1. März-2. Juni 2002, und in der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 5. Juli-6. Oktober 2002. Ausstellungskatalog, Berlin

- Diehle, Albrecht (1994): Die Griechen und die Fremden, München
- Dokument über die europäische Identität, veröffentlicht von den neun Außenministern am 14.12.1973 in Kopenhagen, abrufbar über www.ena.lu (zuletzt abgerufen am 13.04.06)
- Dreher, Martin (2001): Athen und Sparta, München
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung, München
- Ebert, Joachim (1980): Olympia. Mythos und Geschichte moderner Wettkämpfe, Wien
- Eder, Walter (Hg.) (1995): Die athenische Demokratie im 4. Jahrhundert v. Chr. Vollendung oder Verfall einer Verfassungsform? Akten eines Symposiums 3.-7. August 1992 in Bellagio, Stuttgart
- Eisenstadt, Shmuel N. (1987, 1992): Kulturen der Achsenzeit, 5 Bd., Frankfurt a.M.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2005): Axial Civilization and the Axial Age Reconsidered, in: Arnason u.a. 2005, S. 531-564
- Eisenstadt, Shmuel N. / Giesen, Bernhard (1995): The construction of collective identity, in: Archives européennes de sociologie 36, Nr. 1, S. 72-102
- Eliade, Mircea (1983): Geschichte der religiösen Ideen. Bd. III/1. Von Mohammed bis zum Beginn der Neuzeit, Freiburg / Basel / Wien
- Endruweit, Günter / Trommsdorff, Gisela (2002): Wörterbuch der Soziologie, 2. A., Stuttgart
- Erdmann, Elisabeth (1992): Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite in den bundesdeutschen Geschichtslehrplänen am Beispiel der Alten Geschichte, in: GPD 20, S. 255-260
- Erdmann, Elisabeth (1993): Zu alt, zu fremd, zu schwierig? Ein Plädoyer für Alte Geschichte in der Sekundarstufe I, in: GPD 21, S. 223-227
- Erdmann, Elisabeth (Hg.) (1999): Verständnis wecken für das Fremde, Schwalbach / Ts.
- Erdmann, Elisabeth (Hg.) (2002): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried
- Erdmann, Elisabeth (2004): Vertraut oder fremd? Die Olympischen Spiele im Spiegel von Wirtschaft und Politik, in: Linda-Marie Günther 2004, S. 13-24
- Erdmann, Elisabeth / Kloft, Hans (2002): Mensch – Natur – Technik. Perspektiven aus der Antike für das dritte Jahrtausend, Münster
- Eremin, Andrey (2002): Settlements of Spartan *perioiki*: *poleis* or *kōmai*?, in: Powell/Hodkinson 2002, S. 267-283
- Eßbach, Wolfgang (Hg.) (2000): wir / ihr / sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode (Identitäten und Alteritäten Band 2), Würzburg
- Esser, Hartmut / Friedrichs, Jürgen (Hg.) (1990): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen
- Etzioni, Amitai (2005): The Real Threat: An Essay on Samuel Huntington, in: Contemporary Sociology 34, Nr. 5, S. 477-485
- Europa-Union Deutschland (1995): Charta der Europäischen Identität. Beschlossen in Lübeck am 28. Oktober 1995 vom 41. Ordentlichen Kongreß der Europa-Union Deutschland, abrufbar über <http://www.europa-web.de/europa/02wwwswww/203chart/chartade.htm> (zuletzt gesehen am 13.04.06)
- Figueira, Thomas J. (1986): Population Patterns in Late Archaic and Classical Sparta, in: Transactions of the American Philological Association 116, S. 165-213

- Figueira, Thomas J. (2002): Iron money and the ideology of consumption in Laconia, in: Powell/Hodkinson 2002, S. 137-170
- Figueira, Thomas J. (Hg.) (2004): Spartan Society, Swansea/Oakville
- Filser, Karl / Kirchhoff, Hans-Georg (1986): Geschichte lernen heute (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 8), Bochum
- Finley, M.I. / Pleket, Henri W. (1976): Die Olympischen Spiele der Antike, Tübingen
- Finley, Moses I. (Hg.) (1981): The Legacy of Greece. A New Appraisal, Oxford
- Finley, Moses I. (1986/1975): Sparta, in: Christ 1986, S. 327-350 (ursprgl. erschienen 1975)
- Finley, Moses I. (1987): Antike und moderne Demokratie. Durchgesehene A., Stuttgart
- Flaig, Egon (1994): Europa begann bei Salamis. Ein Ursprungsmythos neu erzählt, in: Rechtshistorisches Journal 13, S. 411-432
- Flaig, Egon (1997): Menschenrechte ohne Gleichheit? Die athenische Demokratie im neoliberalen Gegenlicht, in: Rechtshistorisches Journal 16, S. 62-113
- Flensted-Jensen, Pernille u.a. (Hg.) (2000): Polis & Politics. Studies in Ancient Greek History, Copenhagen,
- Flower, Michael (2002): The invention of tradition in classical and hellenistic Sparta, in: Powell/Hodkinson 2002, S. 191-217
- Fontaine, Piet M. (1986): „...And more than I am“. Über Geschichte, Identität und Persönlichkeit, in: Filser / Kirchhoff 1986, S. 32-42
- Förtsch, Reinhard / Meier, Mischa (2003): s.v. „Sparta“, II. Gesellschaft, Kultur und Kunst, in: Der Neue Pauly 12/2, Sp. 1112-1118 (A, B, C: Mischa Meier, D: Reinhard Förtsch)
- Frankfurter, David (2003): Syncretism and the Holy Man in Late Antique Egypt, in: Journal of Early Christian Studies 11, 3, S. 339-385
- Frey, Dieter / Brodbeck, Felix (2001): Group processes in Organizations, in: Smelser / Baltes 2001, Bd. 9, S. 6407-6413
- Frey, Dieter / Irle, Martin (Hg.) (2002): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien, 2., vollständig überarb. und erw. A., Bern u. a.
- Fröhlich, Klaus (1997): Schulbucharbeit, in: Bergmann u.a. 1997, S. 422-430
- Fürnrohr, Walter (1995): Europäisches Geschichtsbewußtsein im Rahmen einer ‚komplexen Identität‘, in: Uffelmann 1995a, S. 174-185
- Gaertner, Samuel L. u. a. (1996): Revisiting the Contact Hypothesis: The Induction of a Common Ingroup Identity, in: International Journal of Intercultural Relations 20, Nr. 23/4, S. 271-290
- Gagel, Walter / Schörken, Rolf:(1975): Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion (Schriften zur politischen Didaktik 3), Opladen
- Garbini, Giovanni (1996): I Fenici nel Mediterraneo occidentale fino al V secolo a. C., in: Pugliese Carratelli 1996, S. 121-132
- Gehrke, Hans-Joachim (1997): s.v. „Ephebeia“, in: Der Neue Pauly 3, S. 1071-1075
- Gehrke, Hans-Joachim (2000): *Ethnos, phyle, polis*. Gemäßigt unorthodoxe Vermutungen, in: Flensted-Jensen u.a. 2000, S. 159-176
- Gehrke, Hans-Joachim (2004): Identität und Alterität, in: Wirbelauer 2004, S. 362-375

- Georgiadis, Konstantinos (2000): Die ideengeschichtliche Grundlage der Erneuerung der Olympischen Spiele im 19. Jahrhundert in Griechenland und ihre Umsetzung 1896 in Athen, Kassel
- Gies, Horst (2006): Geschichtsunterricht und nationale Identitätsbildung in der Volksschule des Wilhelminischen Kaiserreichs, in: GWU 57, H. 9, S. 492-509
- Giesen, Bernard (Hg.) (1991): Nationale und kulturelle Identität (Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 1), Frankfurt a. M.
- Girardet, Klaus Martin (2001): Die Alte Geschichte der Europäer und das Europa der Zukunft. Traditionen – Werte – Perspektiven am Beginn des 3. Jahrtausends, Saarbrücken
- Gleason, Philip (1983): Identifying Identity: A Semantic History, in: The Journal of American History 69, Nr. 4, S. 910-931
- Gorbahn, Katja u.a. (Hg.) (2004): Alte Geschichte und ihre Vermittlung. Schulen – Hochschulen – Medien, Münster
- Gorbahn, Katja (2004a): „Mutig vorwärts“ oder „dankbar rückwärts“? Analytische Zugänge zum Innovationspotential des neuen bayerischen Gymnasiallehrplans für das Fach Geschichte, in: Handro / Schönemann 2004, S. 81-101
- Gorbahn, Katja (2004b): „Nachdem die Menschen aufgehört haben Affen zu sein, wurden sie Ägypter“ – Die Antike in den aktuellen bundesdeutschen Geschichtslehrplänen für die Sekundarstufe I, in: Gorbahn u.a. 2004, S. 9-23
- Gorbahn, Katja (2006): „Griechische Bürgerstaaten trotzen der persischen Weltmacht“. Die Darstellung des persischen Reiches in Schulbüchern für die Sekundarstufe I seit 1990, in: Handro / Schönemann 2006, S. 177-197
- Gorbahn, Katja (2007): Konvergenz oder Divergenz? Überlegungen zur Darstellung antiker griechischer Geschichte in aktuellen europäischen Schulbüchern, in: Schönemann / Voit 2007, S. 176-193
- Gorbahn, Katja / Haag, Ludwig (2002): Kognitionspsychologische Grundlagen des Lernens und Versuch einer empirischen Annäherung, in: Erdmann 2002, S. 73-92
- Gotter, Ulrich (2000): „Akkulturation“ als Methodenproblem der historischen Wissenschaften, in: Eßbach 2000, S. 373-406
- Gottschalk, Hans B. (1972): Notes on the Wills of the Peripatetic Scholarchs, in: Hermes 100, S. 314-342
- Gottschalk, Hans B. (1987): Aristotelian Philosophy in the Roman World, in: ANRW II.36.2., Berlin / New York, S. 1079-1174
- Gottschalk, Hans B. (1990): The earliest Aristotelian commentators, in: Sorabij 1990, S. 55-81
- Graf, Fritz (2004a): What is Ancient Mediterranean Religion, in: Johnston 2004a, S. 3-16
- Graf, Fritz (2004b): Myth, in: Johnston 2004a, S. 45-58
- Graham, A.J. (1960): The Authenticity of the ὁρκιον τῶν οἰκιστῆρων of Cyrene, in: The Journal of Hellenic Studies 80, S. 94-111
- Grammes, Tilman (1989): Die frühe griechische Tyrannis im Medium Schulbuch. Ein Beitrag zur Didaktik der Antike im Rahmen historisch-politischer Bildung, in: Claußen 1989, S. 123-159
- Gregory, Timothy E. (1986): The Survival of Paganism in Christian Greece: A Critical Essay, in: The American Journal of Philology 107, 2, S. 229-242
- Griebel, Johannes (2004): Olympiasieger in der Antike, in: Wünsche/Knauß 2004, S. 294-295
- Griffin, Jasper (1980): Homer on Life and Death, Oxford

- Groß-Albenhausen, Kirsten (2002): s.v. „Theodosius I.“, in: Der Neue Pauly 12/2, Sp. 341-345
- Gschnitzer, Fritz (1995/1986): Von der Fremdartigkeit griechischer Demokratie, in: Kinzl 1995, S. 412-431 (überarb. Fassung; zuerst erschienen in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 31 (1986), S. 46-54)
- Günther, Linda-Marie (2002): Helmut Berve. Professor in München 6.3.1943-12.12.1945, in: Seibert 2002, S. 69-105
- Günther, Linda-Marie (Hg.) (2004): Olympia und seine Spiele. Kult – Konkurrenz – Kommerz, Berlin u.a.
- Günther, Rosmarie (2004): Olympia. Kult und Spiele in der Antike, Darmstadt
- Günther-Arndt, Hilke (1996): Geschichtsdidaktische Diskurse nach der Wende 1989/1990, in: Internationale Schulbuchforschung 18, S. 411-426
- Gürses, Hakan (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs, in: Nowotny / Staudigl 2003, S. 13-34
- Güttler, Peter O. (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen, 4., durchgesehene und unwesentlich erw. A., München / Wien
- Haarmann, Harald (2002): Geschichte der Schrift, München
- Habermas, Jürgen (1978): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a. M.
- Hadot, Pierre / Höcker, Christoph (1998): s.v. „Gymnasion“, in: Der Neue Pauly 5, Sp. 20-27 (I: Christoph Höcker, II: Pierre Hadot)
- Hägg, Robin (Hg.) (1983): The Greek Renaissance of the Eighth Century B.C. Tradition and Innovation. Proceedings of the Second International Symposium at the Swedish Institute in Athens, 1-5 June 1981, Stockholm
- Hale, Henry E. (2004): Explaining Ethnicity, in: Comparative Political Studies 37, Nr. 4, S. 458-485
- Hall, Jonathan M. (1997): Ethnic identity in Greek antiquity, Cambridge
- Hall, Jonathan M. (2002): Hellenicity. Between Ethnicity and Culture, Chicago / London
- Halliwell, Stephen (1986): Aristotle's Poetics, London
- Hampl, Franz (1937): Die lakedämonischen Periöken, in: Hermes 72, S. 1-49
- Hampl, Franz / Weiler, Ingomar (Hg.) (1974): Kritische und vergleichende Studien zur Alten Geschichte und Universalgeschichte, Innsbruck
- Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.) (2004): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven, Münster
- Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.) (2006): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin
- Hansen, Mogens H. (1995): Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes. Struktur, Prinzipien und Selbstverständnis, Berlin
- Hansen, Mogens H. (2004): The Periöikic *Poleis* of Lakedaimon, in: Nielsen 2004, S. 149-164
- Hansen, Mogens H. (Hg.) (1997): The Polis as an Urban Centre and as a Political Community. Symposium August, 29-31 1996. Acts of the Copenhagen Polis Centre vol. 4, Copenhagen
- Harder, Richard (1968/1942): Die Meisterung der Schrift durch die Griechen, in: Pfohl 1968b, S. 269-292 (ursprgl. publ. 1942)
- Hardin, Russell (2001): Identity: Social, in: Smelser / Baltes 2001, S. 7166-7170

- Harl, Kenneth W. (1990): Sacrifice and Pagan Belief in Fifth- and Sixth-Century Byzantium, in: *Past and Present* 128, S. 7-27
- Harris, William V. (2005a): *Rethinking the Mediterranean*, Oxford / New York
- Harris, William V. (2005b): *The Mediterranean and Ancient History*, in: Harris 2005a, S. 1-42
- Harrison, Thomas (Hg.) (2002): *Greeks and Barbarians*, Edinburgh
- Haslam, S. Alexander u.a. (1998): When do stereotypes become really consensual? Investigating the group-based dynamics of the consensualization process, in: *European Journal of Social Psychology* 28, S. 755-776
- Haslam, S. Alexander u.a. (1999): Social Identity Salience and the Emergence of Stereotype Consensus, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 25, Nr. 7, S. 809-818
- Hassel, Peter (1989): *Römische Geschichte im öffentlichen Geschichtsbewußtsein. Fachdidaktische Probleme der Vermittlung von Römischer Geschichte heute*, Frankfurt a. M.
- Hauptmeyer, Carl-Hans u. a. (Hg.) (2003): *Die Welt querdenken. Festschrift für Hans-Heinrich Nolte zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M.
- Hauser, Stefan R. (2001): s.v. „Orientalismus“, in: *Der Neue Pauly* 15/1, Sp. 1233-1243
- Hegel, Georg W. F. (2005): *Die Philosophie der Geschichte. Vorlesungsmitschrift Heimann (Winter 1830/31)*, hrsg. von Klaus Vieweg, München
- Heinze, Theodor (1999): s.v. „Kadmos“, in: *Der Neue Pauly* 6, Stuttgart, Sp. 129f.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2007): Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch, in: *Geschichte lernen* 117, S. 40-45
- Henrich, Dieter (1979), „Identität“ – Begriffe, Probleme, Grenzen, in: Marquard / Stierle 1979, S. 133-186
- Heubeck, Alfred (1979): *Schrift (Archaeologia Homerica 3, X)*, Göttingen
- Heuer, Christian: s.v. „Personalisierung“, in: Mayer u.a. 2006, S. 139f.
- Hill, Paul B. / Schnell, Rainer (1990): Was ist „Identität“?, in: Esser / Friedrichs 1990, S. 25-42, online verfügbare Fassung S. 1-26 (Download möglich unter http://www.uni-konstanz.de/FuF/Verwiss/Schnell/HILLRS95_1_060905.pdf, zuletzt abgerufen am 03.04.2006)
- Hilton, James L. / Hippel, William von (1996): Stereotypes, in: *Annual Review of Psychology* 47, S. 237-271
- Höcker, Christoph u.a. (1999): s.v. „Athen“, in: *Der Neue Pauly* 13, Sp. 278-333 (I: Beat Näf; II: Barbara Kuhn-Chen; III: Christoph Höcker; IV: Jutta Stroszeck; V: Eos Zervoudaki)
- Hodkinson, Stephen (1999): Introduction, in: Hodkinson/Powell 1999, S. IX-XXVI
- Hodkinson, Stephen (2002): Introduction, in: Powell/Hodkinson 2002, S. VII-XX
- Hodkinson, Stephen / Powell, Anton (1999): *Sparta. New Perspectives*, London u.a.
- Höfer, Andreas (1994): *Der Olympische Friede. Anspruch und Wirklichkeit einer Idee*, Sankt Augustin
- Högemann, Peter (2003): Das ionische Griechentum und seine altanatolische Umwelt im Spiegel Homers, in: Witte/Alkier 2003, S. 1-24
- Hoffmann, Dagmar / Merckens, Hans (Hg.) (2004): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*, Weinheim

- Hogg, Michael A. / Ridgeway, Cecilia L. (2003): Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives, in: *Social Psychology Quarterly* 66, Nr. 2, S. 97-100
- Hogg, Michael A. / Terry, Deborah J. (2000): Social Identity and Self-Categorization Processes in Organisational Contexts, in: *The Academy of Management Review* 25, Nr. 1, S. 121-140
- Hogg, Michael A. u.a. (1995): A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory, in: *Social Psychology Quarterly* 58, Nr. 4, S. 255-269
- Höhne, Thomas (2003a): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Keller 2003, S. 389-419
- Höhne, Thomas (2003b): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt a. M.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs, in: Matthes/Heinze 2005, S. 65-93
- Höhne, Thomas u.a. (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Forschungsberichte Bd. 1), Frankfurt a. M. (abrufbar unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Bilder_von_Fremden.pdf), zuletzt aufgerufen am 01.05.2007)
- Holes, Clive (2004): Arabian gulf hiyya biyya, Jewish Babylonian farfisa, Christian Sicilian sepolcri: Popular customs with a common origin?, in: *Jorunal of Semitic Studies* 49, Nr. 2, S. 275-287
- Holladay, A.J. (1977): Spartan Austerity, in: *The Classical Quarterly, New Series*, 27, Nr. 1, S. 111-126
- Hönle, Augusta (1968): Olympia in der Politik der griechischen Staatenwelt. Von 776 bis zum Ende des 5. Jahrhunderts, Tübingen
- Horden, Peregrine / Purcell, Nicholas (2000). *The Corrupting Sea. A Study of Mediterranean History*, Oxford / Malden
- Horden, Peregrine / Purcell, Nicholas (2005): Four Years of Corruption: A Response to Critics, in: Harris 2005a, S. 348-375
- How, Walter W. / Wells, Joseph (1980): *A Commentary on Herodotus. With Introduction and Appendixes. Volume II*, 10. A., Oxford
- Howard, Judith A. (2000): Social Psychology of Identities, in: *Annual Review of Sociology* 26, S. 367-393
- Hübinger, Gangolf u.a. (Hg.) (1994): *Universalgeschichte und Nationalgeschichten*, Freiburg i. Br.
- Huddy, Leonie (2001): Form Social to Political Identity. A Critical Examination of Social Identity Theory, in: *Political Psychology* 22, Nr. 1, S. 127-156
- Huhn, Jochen (1993): Historische Identität als Dimension des Geschichtsbewußtseins, in: Uffelman 1993b, S. 9-34
- Huntington, Samuel P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München (Originalausgabe unter dem Titel „The Clash of Civilizations“, New York 1996)
- Huntington, Samuel P. (2004): Who are we? The challenges to America's national identity, New York (deutsche Ausgabe: Who are we? Die Krise der amerikanischen Identität, Hamburg u.a. 2004)
- Jacobmeyer, Wolfgang (2002): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt, in: Wollersheim u. a. 2002, S. 123-132

- Jacobmeyer, Wolfgang (2003): „Beispiele zu einer dem menschlichen Leben so noethigen Klugheit“: Autoren und Konzeptionen deutscher Schulgeschichtsbücher des 18. Jahrhunderts, in: Hauptmeyer u. a. 2003, S. 281-295
- Jacobmeyer, Wolfgang (2006): Die Genese des ‚modernen‘ Lehrbuchs für das Fach Geschichte im 18. Jahrhundert, in: Handro / Schönemann 2006, S. 249-262
- Jaeger, Friedrich / Leibsch, Burkhard (Hg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1. Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart / Weimar
- Jahn, Klaus / Krappmann, Lothar (1987): Sozialisation und Politische Bildung, in: Nitzschke / Sandmann 1987, S. 154-168 (Fachwissenschaftlicher Teil von Lothar Krappmann)
- Jaspers, Karl (1949): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München
- Jeffery, Linda Hamilton / Johnston, Alan W. (1990): The Local Scripts of Archaic Greece, rev. ed. Oxford
- Jeismann, Karl-Ernst (1986): „Identität“ statt „Emanzipation“? Zum Geschichtsbewusstsein in der Bundesrepublik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20-21, S. 3-16
- Jeismann, Karl-Ernst (2000a): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, Paderborn
- Jeismann, Karl-Ernst (2000b): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Jeismann 2000a, S. 46-72
- Jensen, Uffa (2000): Keine „Identität“ ohne Identitäter? Eine Sammelrezension, in: H-Soz-u-Kult 19.11.2000 (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=3959>, zuletzt abgerufen am 02.04.2006)
- Johnston, Sarah Iles (Hg.) (2004a): Religions of the Ancient World. A Guide, Cambridge Mass. / London
- Johnston, Sarah Iles (2004b): Mysteries, in: Johnston 2004a, S. 98-111
- Kaaser, Bert (2004): Die Griechen und der Sport, in: Wünsche/Knauß 2004, S. 24-37
- Karakasoglu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.) (2004): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, Münster
- Kaya, Hayrettin u.a. (2002): Appendix „Turkey“, in: Koulouri 2002, S. 503-537.
- Keller, Reiner u. a. (2003): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Opladen
- Kessler, Christa (1996): s.v. „Alphabet“, I: Altorientalische Ursprünge, in: Der Neue Pauly 1, Sp. 536-537
- Kinzl, Konrad H. (1995): Demokratia. Der Weg zur Demokratie bei den Griechen (Wege der Forschung 657), Darmstadt
- Kirchhoff, Hans Georg (Hg.) (1986): Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bochum
- Kirsten, Ernst (1936): Die Entstehung des spartanischen Staates, in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 12, S. 385-400
- Klees, Hans (1998): Sklavenleben im klassischen Griechenland, Stuttgart
- Klemm, Klaus (2004): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsstudien, in: Karakasoglu / Lüddecke 2004, S. 205-214.
- Kloft, Hans (1999): Mysterienkulte der Antike. Götter – Menschen – Rituale, München

- Klose, Dagmar / Uffelmann, Uwe (Hg.) (1993): *Vergangenheit – Geschichte – Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch (Forschen – lehren – lernen 7)*, Idstein
- Knauß, Florian (2004a): Die „heiligen Kranzspiele“: Olympien, Pythien, Isthmien und Nemeen, in: Wünsche/Knauß 2004, S. 44-55
- Knauß, Florian (2004b): Nicht nur für Ölzweig und Ehre ..., in: Wünsche/Knauß 2004, S. 287-303
- Knauß, Florian (2004c): Jeder Stadt ihre Spiele, in: Wünsche/Knauß 2004, S. 66-69
- Kneissl, Peter / Losemann, Volker (Hg.) (1998): *Imperium Romanum. Studien zur Geschichte und Rezeption. Festschrift für Karl Christ zum 75. Geburtstag*, Stuttgart
- Kneppe, Alfred (1994): Zur Rezeption emotionaler und moralischer Kategorien der Antike, in: GPD 22, S. 34-40
- Knoch, Peter / Pöschko, Hans H. (1983): *Lernfeld Geschichte. Materialien zum Zusammenhang von Identität und Geschichte. Unter Mitarbeit von Rosemarie Deisinger, Siegfried Frech, Waltraud Holl, Thomas Leeb und Frieder Stöckle*, Weinheim und Basel
- Koch, Heidemarie (2001): *Persepolis. Glänzende Hauptstadt des Perserreichs*, Mainz
- Kolb, Frank (2005): *Die Stadt im Altertum*, Düsseldorf
- Konstan, David (2001): To Hellēnikon ethnos: Ethnicity and the Construction of Ancient Greek Identity, in: Malkin 2001, S. 29-50
- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.
- Koulouri, Christina (Hg.) (2002): *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*. Thessaloniki
- Krappmann, Lothar (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart
- Krebs, Uwe / Forster, Johanna (Hg.) (2007): „Sie“ und „Er“ interdisziplinär, Münster
- Kreckel, Reinhard (1994): Soziale Integration und nationale Identität, in: *Berliner Journal für Soziologie* 4, S. 13-20.
- Krentz, Peter (2002): Fighting by the Rules: The Invention of the Hoplite Agôn, in: *Hesperia* 71, Nr. 1, S. 23-39
- Kuhn, Annette (1974): *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München
- Kuhn, Annette (1985): Identitätsgewinnung durch Frauengeschichte – Gefahren, Grenzen, Möglichkeiten, in: *Geschichtsdidaktik* 2, S. 117-128
- Kunze, Reiner (1978): *Die wunderbaren Jahre. Lyrik, Prosa, Dokumente*. Herausgegeben von Karl Corino, Stuttgart u.a.
- Kuss, Horst (1996): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr. Bericht über die Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Magdeburg, 2.-4. Oktober 1995, in: *GWU* 47, S. 772-778
- Kyrieleis, Helmut (Hg.) (2002): *Olympia 1875-2000. 125 Jahre Deutsche Ausgrabungen. Internationales Symposium, Berlin 9.-11. November 2000*, Mainz
- Lämmer, Manfred (1982/83): Der sogenannte Olympische Friede in der griechischen Antike, in: *Stadion* 8/9, S. 47-83
- Lamnek, Siegfried (2000): Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht, in: *Schreiber* 2000, S. 319-347

- Lamont, Michèle / Molnár, Virág (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences, in: Annual Review of Sociology 28, S. 167-195
- Landfester, Manfred (1996): Griechen und Deutsche: Der Mythos einer ‚Wahlverwandtschaft‘, in: Berding 1996, S. 198-219
- Latacz, Joachim (2003): Homer. Der erste Dichter des Abendlands, 4. überarb. A., Düsseldorf/Zürich
- Lawson, John C. (1964): Modern Greek Folklore and Ancient Greek Religion. A Study in Survivals, New York (ursprünglich 1910)
- Lee, Hugh M. (1988): The „First“ Olympic Games of 776 B.C., in: Raschke 1988, S. 110-118
- Leggewie, Claus (1994): Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft, in: Berding 1994, S. 46-65
- Lenk, Hans (1964): Werte, Ziele, Wirklichkeit der modernen olympischen Spiele, Schorndorf bei Stuttgart
- Lennartz, Karl (1974): Kenntnisse und Vorstellungen von Olympia und den Olympischen Spielen in der Zeit von 393-1896, Stuttgart
- Lenz, Bernd / Lüsebrink, Hans-Jürgen (1999): Fremdheitserfahrung und Fremddarstellung in okzidentalischen Kulturen. Theorieansätze, Medien/Textsorten, Diskursformen, Passau
- Licklider, Roy (1995): The Consequences of Negotiated Settlements in Civil Wars, 1945-1993, in: The American Political Science Review 89, Nr. 3, S. 681-690.
- Lincoln, Bruce (2004): Epilogue, in: Johnston 2004a, S. 657-667
- Lindsay, Hugh (1997): Strabo on Apollon's Library, in: Rheinisches Museum für Philologie 140, S. 290-299
- Lissek, Manfred (1994): Was wäre Europa ohne die Antike? Bericht über die Kompakt-Tagung vom 22. September 1993 in Kassel, in: GPD 22, S. 51-58
- Liu, James H. / Hilton, Denis J. (2005): How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics, in: British Journal of Social Psychology 44, S. 537-556
- Llanque, Marcus / Münkler, Herfried (1999): s.v. „Demokratie“, in: Der Neue Pauly 13, Sp. 721-738
- Loland, Sigmund (1995): Pierre de Coubertin's Ideology of Olympism from the Perspective of the History of Ideas, in: Olympika 4, S. 49-78
- Lomas, Kathryn (2003): Rezension von Malkin 2001, in: The American Historical Review 108, Nr. 2, S. 558-559
- Losemann, Volker (1997): s.v. „Barbaren“, in: Der Neue Pauly, Bd. 2, Sp. 439-443
- Losemann, Volker (2001): Nationalsozialismus und Antike – Bemerkungen zur Forschungsgeschichte, in: Näf 2001, S. 71-88
- Losemann, Volker / Waywell, Geoffrey B. (2003): s.v. „Sparta“, in: Der Neue Pauly 15/3, Sp. 153-181 (I: Volker Losemann; II: Geoffrey B. Waywell)
- Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion, in: Berding 1994, S. 15-45
- Luhmann, Tanya Marie (2001): Identity in anthropology, in: Smelser / Baltes 2001, Bd. 11, S. 7154-7159
- Luther, Andreas u.a. (Hg.) (2006): Das Frühe Sparta, Stuttgart

- Lyons, Anthony / Kashima, Yoshihisa (2003): How Are Stereotypes Maintained Through Communication? The Influence of Stereotype Sharedness, in: Journal of Personality and Social Psychology 85, Nr. 6, S. 989-1005
- Maehler, Herwig u.a. (1976): Bemerkungen zur Darstellung der Alten Welt in neuen Schulbüchern der Bundesrepublik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht 17, S. 69-101
- Malkin, Irad (1987): Religion and Colonization in Ancient Greece, Leiden u.a.
- Malkin, Irad (Hg.) (2001): Ancient Perceptions of Greek Ethnicity, Cambridge, Mass. / London
- Mango, Cyril (1965): Byzantinism and Romantic Hellenism, in: Journal of the Warburg and Courtauld Institutes 28, S. 29-43
- Mann, Christian (1998): Krieg, Sport und Adelskultur. Zur Entstehung des griechischen Gymnasiums, in: Klio 80, S. 7-21
- Mannmann, Anneliese (1985): Alte Geschichte als sozialer Gegenstand und didaktisches Modell (Erziehung Geschichte Gesellschaft 1), Frankfurt a. M.
- Marek, Christian (1993): Euboia und die Entstehung der Alphabetschrift bei den Griechen, in: Klio 75, S. 27-44
- Mariensfeld, Wolfgang (1976): Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik, in: Internationales Jahrbuch für den Geschichts- und Geographieunterricht 17, S. 47-58
- Mariensfeld, Wolfgang (1979): Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 4, S. 130-156
- Marschies, Christoph (2006): Das antike Christentum. Frömmigkeit, Lebensformen, Institutionen, München
- Marquard, Odo / Stierle, Karlheinz (Hg.) (1979): Identität (Poetik und Hermeneutik VIII), München
- Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.) (2004): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, Bad Heilbrunn/Obb.
- Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.): (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, Bad Heilbrunn/Obb.
- Mauritsch, Peter (1996): „Titus, Livius und Tacitus...“. Über den Umgang mit Quellen in Schulbüchern, in: Informationen für Geschichtslehrer zur postuniversitären Fortbildung, ohne Bandzählung, S. 11-18
- Mauritsch, Peter (2001/02): Die Schulbuch-Griechen. Anmerkungen zur Darstellung der Antike in Schulbüchern, in: Informationen für Geschichtslehrer zur postuniversitären Fortbildung, ohne Bandzählung, S. 7-12
- Mayer, Ulrich u.a. (Hg.) (2004): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.
- Mayer, Ulrich u.a. (Hg.) (2006): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach / Ts.
- McFarland, Daniel / Pals, Heili (2005): Motives and Contexts of Identity Change: A Case for Network Effects, in: Social Psychology Quarterly 68, Nr. 4, S. 289-315
- McInerney, Jeremy (2001): Ethnos and Ethnicity in Early Greece, in: Malkin 2001, S. 51-73
- Meier, Christian (1993): Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin
- Mertens, Norbert (2002): οὐκ ὁμοῖοι, ἀγαθοὶ δέ: the *perioikoi* in the classical Lakadaimonian *polis*, in: Powell/Hodkinson 2002, S. 285-303
- Meyer, Thomas (1997): Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds, Berlin

- Meyer, Thomas (2002): Identitätspolitik. Vom Mißbrauch kultureller Unterschiede, Frankfurt a. M.
- Meyer, Thomas (2004): Die Identität Europas, Frankfurt a. M. 2004
- Meyer-Hamme, Johannes (2006): „Man muss so viel lesen. [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig.“ Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung zum Schulbuchverständnis (2002), in: Handro/Schönemann 2006, S. 89-103
- Meyers, Peter (1983): Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts in der SBZ/DDR. Mit einer Methodik zur Analyse von Schulgeschichtsbüchern, Braunschweig
- Mikalson, Jon (2004): Greece, in: Johnston 2004a, S. 210-219
- Mikalson, Jon (2005): Ancient Greek Religion, Malden u.a.
- Millender, Ellen Greenstein (1999): Athenian ideology and the empowered Spartan woman, in: Hodkinson/Powell 1999, S. 355-391
- Mittig, Hans-Ernst (2001): s.v. „Nationalsozialismus“, Abschnitt II. Kunst und Architektur, in: Der Neue Pauly 15/1, Sp. 754-767
- Mohr, Hubert (2002): s.v. „Paganismus“, in: Der Neue Pauly 15/2, Sp. 13-32
- Morau, Paul (1973): Der Aristotelismus bei den Griechen. Von Andronikos bis Alexander von Aphrodisias, Bd. 1: Die Renaissance des Aristotelismus im 1. Jh. v. Chr., Berlin / New York
- Morris, Ian / Powell, B. (Hg.) (1997): A New Companion to Homer, Leiden
- Mühlmann, Wilhelm E. (1985): Ethnogenie und Ethnogenese. Theoretisch-ethnologische und ideologiekritische Studie, in: Studien zur Ethnogenese (Abhandlungen der Rheinisch-Westfälischen Akademie der Wissenschaften 72), Opladen
- Müller, Carl Werner (1991): Platon und der „Panegyrikos“ des Isokrates. Überlegungen zum platonischen „Menexenos“, in: Philologus 135, Nr. 1, S. 140-156
- Müller, Christoph (2003): Athen – Wiege der modernen Demokratie? Eine Spurensuche mit überraschendem Ergebnis, in: Praxis Geschichte 16, Heft 1, S. 50-51
- Müller, Klaus E. (2000): Ethnicity, Ethnozentrismus und Essentialismus, in: Eßbach 2000, S. 317-343
- Mummendey, Amélie / Schreiber, H.J. (1983): Better or different? Positive social identity by discrimination against or by differentiation from outgroups, in: European Journal of Social Psychology 13 (1983), S. 389-397
- Mummendey, Amélie / Wenzel, Michael (1999): Social Discrimination and Tolerance in Intergroup Relations: Reactions to Intergroup Difference, in: Personality and Social Psychology Review 3, Nr. 2, S. 158 -174
- Murray, Oswyn (1991): Das frühe Griechenland, 4.A., München
- Muth, Robert (1979): Olympia – Idee und Wirklichkeit, in: Serta philologica Aenipontana III (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft 20), Innsbruck, S. 161-202
- Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hg.) (1996): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim
- Näf, Beat (1986): Von Perikles zu Hitler? Die athenische Demokratie und die deutsche Althistorie bis 1945, Bern u.a.
- Näf, Beat (Hg.) (2001): Antike und Altertumswissenschaft in der Zeit von Faschismus und Nationalsozialismus. Kolloquium Universität Zürich. 14. - 17. Oktober 1998, Mandelbachtal u.a.

- Neugebauer, Ingrid (1990): Die Geschichte der attischen Demokratie. Lernen mit dem Schulbuch ‚Zeiten und Menschen‘ K1 aus dem Schöningh-Verlag, in: GPD 18, S. 132-135
- Nielsen, Thomas Heine (Hg.) (2004): *Once Again: Studies in the Ancient Greek Polis* (Papers from the Copenhagen Polis Centre 7), Stuttgart
- Niethammer, Lutz (1997): Konjunkturen und Konkurrenzen kollektiver Identität. Ideologie, Infrastruktur und Gedächtnis in der Zeitgeschichte, in: Werner 1997, S. 175-203
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur, Hamburg
- Nippel, Wilfried (1996): s.v. „Anthropologie“, C. Wirkungs- und Wissenschaftsgeschichte, in: Der Neue Pauly 1, Sp. 742-744
- Nippel, Wilfried (2002/1996): The Construction of the ‘Other’, in: Harrison 2002, S. 278-310 (ursprgl. publ. 1996)
- Nipperdey, Thomas u.a. (Hg.) (1993): Weltbürgerkrieg der Ideologien. Antworten an Ernst Nolte. Festschrift zum 70. Geburtstag, Frankfurt a. M.
- Nitzschke, Volker / Sandmann, Fritz (Hg.) (1987): Metzler-Handbuch für den politischen Unterricht, Stuttgart
- Nixon, Lucia (2002): Review of *The Corrupting Sea. A Study of Mediterranean History* by P. Horden; N. Purcell and *The Mediterranean in the Ancient World* by F. Braudel; R. De Ayala; P. Braudel; S. Reynolds, in: The Journal of Roman Studies 92, S. 195-197
- Nowotny, Stefan / Staudigl, Michael (Hg.) (2003): Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien, Wien
- Nutton, Vivian (1999), s.v. „Arabische Medizin“, in: Der Neue Pauly 13, Sp. 184-189
- Orth, Wolfgang (Hg.) (2003): Isokrates. Neue Ansätze zur Bewertung eines politischen Schriftstellers, Trier
- Osterhammel, Jürgen (2005): „Weltgeschichte“: Ein Propädeutikum, in: GWU 56, S. 452-479
- Owens, Timothy J. (2003): Self and Identity, in: John Delamater (Hg.): Handbook of Social Psychology, New York, S. 205-232
- Oxford English Dictionary Online. Erweiterte und aktualisierte Version der 2. Ausgabe von 1989. Artikel „identity“. <http://www.oed.com/> (zuletzt abgerufen am 20.03.2006)
- Oyen, Stefan A. (2006): Deutsch-Abituraufsätze der Nachkriegszeit als Quellen im Geschichtsunterricht, in: GWU 57, H. 9, S. 510-518
- Pabst, Angela (2002): Zur Aktualität der antiken Demokratie, in: Erdmann/Kloft 2002, S. 149-186
- Pandel, Hans Jürgen (1986): Einleitung zur Sektion „Geschichte lernen und Persönlichkeitsentwicklung“, in: Filser / Kirchhoff 1986, S. 11-12
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, Nr. 2, S. 130-142 (mittlerweile „nachgedruckt“ bei sowi-online und abrufbar unter http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm#kap2.4, zuletzt abgerufen am 01.05.07)
- Pandel, Hans-Jürgen (1991a): Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewußtseins, in: Süßmuth 1991, S. 55-73
- Pandel, Hans-Jürgen (1991b): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries 1991, S.1-23
- Pandel, Hans-Jürgen (1993): Geschichtsbewusstsein, in: GWU 44, S. 725-729

- Pandel, Hans-Jürgen (2000): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2002): Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik!, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, S. 151-164
- Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hg.) (2002): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 2. A., Schwalbach/Ts.
- Parker, Victor (1998): Tyrannos. The semantics of a political concept from Archilochus to Aristotle, in: *Hermes* 126, S. 145 - 172
- Pellens, Karl (1984): Geschichtsbewusstsein und Identität. Internationale Fachkonferenz in Zusammenarbeit mit der Akademie für politische Bildung, Tutzing, in: Internationale Schulbuchforschung 6, S. 201-202.
- Perlman, S. (1976): Panhellenism, the Polis and Imperialism, in: *Historia* 25, S. 1-30
- Pfohl, Gerhard (1968b): Einleitung, in: Pfohl 1968a, S. IX-XL
- Pfohl, Gerhard (Hg.) (1968a): Das Alphabet. Entstehung und Entwicklung der griechischen Schrift (Wege der Forschung LXXXVIII), Darmstadt
- Piaget, Jean / Weil, Anne-Marie (1976). Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder, in: Wacker 1976, S. 127-148
- Pingel, Falk (1992): Die Einheit der Antike – Tagung zur Darstellung der Alten Geschichte in europäischen Schulbüchern, in: Internationale Schulbuchforschung 14, S. 228-230
- Pingel, Falk (1993): Die Antike in europäischen Schulbüchern – eine alte Geschichte?, in: GPD 21, S. 228-233
- Pingel, Falk (2006): Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit. Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina, in: GWU 57, H. 9, S. 519-533
- Pomeroy, Sarah B. (2002): Spartan Women, Oxford
- Popp, Harald (1997): Verlust der zeitlichen Tiefendimension – Epochenbewußtsein in der Sekundarstufe II?, in: GPD 25, S. 34-41
- Popp, Susanne (2003): Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung, in: Popp / Forster 2003, S. 68-101
- Popp, Susanne (2004a): Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7-8, S. 23-31
- Popp, Susanne (2004b): Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3, S. 125-148
- Popp, Susanne (2005a): Orientierungshorizonte erweitern - welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, Schwerpunkt: „Weltgeschichte im Zeitalter der Globalisierung“, 39, H. 69, S. 27-49.
- Popp, Susanne (2005b): „... the examination of local phenomena from a global point of view ...“. Didaktische Potenziale welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven für das historische Lernen, in: handlung kultur interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 14, H. 2, S. 343-363
- Popp, Susanne (2005c): Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens, in: GWU 56, H. 9, S. 491-507

- Popp, Susanne (2006): Stichwort „Weltgeschichte“, in: Mayer u.a. 2006, S. 181
- Popp, Susanne (2007): Frauen als Spezialfall der Geschichte? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in aktuellen Schulbüchern, in: Krebs / Forster 2007, S. 239-272.
- Popp, Susanne / Forster, Johanna (Hg.) (2003): Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.
- Pörksen, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart
- Pöschko, Hans (1986): Identität im Geschichtsunterricht und ihre Bedeutung für den Lehrer, in: Filser / Kirchhoff 1986, S. 29-31
- Powell, Anton / Hodkinson, Stephen (2002): Sparta. Beyond the Mirage, London u.a.
- Powell, Barry P. (1991): Homer and the Origin of the Greek alphabet, Cambridge
- Price, Simon (1999): Religions of the Ancient Greeks, Cambridge
- Pritchett, Wendell E. (2005): Identity Politics, Past and Present, in: International Labor and Working-Class History 67, S. 33-41
- Pugliese Carratelli, Giovanni (Hg.) (1996): I Greci in Occidente, Milano
- Puhvel, Jaan (1988): Hittite Athletics as Prefigurations of Ancient Greek Games, in: Raschke 1988, S. 38-54
- Pyka, Marcus (2005): Geschichtswissenschaft und Identität. Zur Relevanz eines umstrittenen Themas, in: HZ 280, S. 381-392.
- Raaflaub, Kurt (Hg.) (1993): Anfänge politischen Denkens in der Antike: die nahöstlichen Kulturen und die Griechen, München
- Radkau, Joachim (1980): „Historisches Bewusstsein und Identität“. Bericht über die Berliner Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik, 24. bis 27. September 1979, in: Geschichtsdidaktik 1, S. 90-93
- Raisch, Herbert / Reese, Armin (1997): Historia Didactica. Geschichtsdidaktik heute, Idstein
- Raschke, Wendy J. (Hg.) (1988): The Archaeology of the Olympics, Madison/London
- Raubitschek, A.E. (1988): The Panhellenic Idea and the Olympic Games, in: Raschke 1988, S. 35-37
- Rawson, Elizabeth (1969): The Spartan Tradition in European Thought, Oxford
- Rebenich, Stefan (2006): Leonidas und die Thermopylen. Zum Sparta-Bild in der deutschen Altertumswissenschaft, in: Luther u.a. 2006, S. 193-215
- Reinders, Heinz (2004): Allports Erben. Was leistet die Kontakthypothese, in: Hoffmann / Merckens 2004, S. 91-108
- Renger, Johannes / Stenger, Jan (2001): s.v. „Sintflutsage“, in: Der Neue Pauly 11, Sp. 586-588 (I: Renger, Johannes; II: Stenger, Jan)
- Rex, John (2003): Ethnicity, in: William Outhwaite (Hg.): The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought, 2.A., Malden u.a., S. 211-213
- Rhodes, Peter J. (1981): A commentary on the Aristotelian *Athēnaiōn politeia*, Oxford
- Rhodes, Peter J. (1997): s.v. „Demokratia“, in: Der Neue Pauly 3, Sp. 452-455
- Rhodes, Peter J. (2000): s.v. „Ostrakismos“, in: Der Neue Pauly 9, Sp. 103-104
- Rhodes, Peter J. (2003): Ancient Democracy and Modern Ideology, London
- Richard, Sorabij (Hg.) (1990): Aristotle Transformed. The ancient commentators and their influence, London

- Ritzer, George (Hg.) (2005): *Encyclopedia of Social Theory*. 2 Bd., Thousand Oaks / London / New Delhi
- Roberts, Jennifer T. (1994): *Athens on Trial. The Antidemocratic Tradition in Western Thought*, Princeton/Chichester
- Robertson, Noel (2001): Rezension zu Price 1999, in: *Phoenix* 55, Nr. 3/4, S. 447-449
- Robinson, Andrew (1996): *Die Geschichte der Schrift. Von Keilschriften, Hieroglyphen, Alphabeten und anderen Schriftformen*, Bern u.a.
- Rohlfes, Joachim (1980): *Geschichtsbewußtsein und historische Identität im Angesicht des Nationalsozialismus*, in: *GWU* 31, S. 305-313
- Röllig, Wolfgang (1998): *Das Alphabet und sein Weg zu den Griechen*, in: *Die Geschichte der hellenischen Sprache und Schrift*, S. 359-386
- Rollinger, Robert (2004): *Einführung*, in: Wirbelauer 2004, S. 15-24
- Rollinger, Robert / Ulf, Christoph (Hg.) (2004): *Griechische Archaik. Interne Entwicklungen – Externe Impulse*, Berlin
- Rosenberger, Veit (2003): *Reisen zum Orakel. Griechen, Lyder und Perser als Klienten hellenischer Orakelstätten*, in: Witte/Alkier 2003, S. 25-57
- Rost, Dietmar (2003): *In der Geisterbahn kollektiver Identität. Lutz Niethammers Kritik einer Begriffskonjunktur*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 4(2) (verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03review-rost-d.htm>, zuletzt abgerufen am 02.04.2006)
- Roth, Fritz (2006): *Vom Olympischen Frieden zum Weltfrieden*, Sankt Augustin
- Rox-Helmer, Monika (2006): *Geschichtserzählung*, in: Mayer u.a., S. 73f.
- Rudhardt, Jean (2002): *The Greek Attitude to Foreign Religions*, in: Harrison 2002, S. 172. (ursprgl. publ. 1992)
- Rüsen, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen
- Rüsen, Jörn (1984): *Geschichtsbewusstsein und menschliche Identität. Gefahren und Chancen der Geschichtsschreibung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 41, S. 3-10
- Rüsen, Jörn (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen
- Rüsen, Jörn (1994): *Identität und Konflikt im Prozeß der Modernisierung. Überlegungen zur kulturhistorischen Dimension von Fremdenfeindlichkeit heute*, in: Hübinger u.a. 1994, S. 333-343
- Rüsen, Jörn (1997): *Historisches Erzählen*, in: Bergmann u.a. 1997, S. 57-63
- Ryan, Michael (2005): *Identity Politics*, in: Ritzer 2005, Bd. 1, S. 393-394
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*, New York
- Salmon, John (1977): *Political Hoplitēs?*, in: *The Journal of Hellenic Studies* 97, S. 84-101
- Sandstrom, Kent / Kleinman, Sheryll (2005): *Symbolic Interaction*, in: Ritzer 2005, Bd. 2, S. 821-826
- Sauer, Michael: (2001): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber
- Scanlon, Thomas F. (1988): *Virgineum Gymnasium*, in: Raschke 1988, S. 185-216
- Scheer, Tanja (1997): s.v. „Bellerophon“, in: *Der Neue Pauly* 2, Sp. 553-554

- Scherer, Georg (2000): Die Idee der Achsenzeit und die europäische Philosophie, in: Cobet u.a. 2000, S. 33-46
- Schilling, Heinz (1996): Ortsjubiläen ohne Gedächtnis. Geschichte als Medium des lokalen Identitätsmanagements, in: Geschichte lernen Heft 49, S. 60-65
- Schmidt, Erich F. (1939): The Treasury of Persepolis and other Discoveries in the Homeland of the Achaemenians, Chicago
- Schmidt-Sinns, Dieter (1999): Die athenische Demokratie im Unterricht, in: GWU 50, S. 4-13
- Schmitz, Thomas (1999): Ex Africa lux? Black Athena and the debate about Afrocentrism in the US, in: Göttinger Forum für Altertumswissenschaft 2, S. 17-76 (online abrufbar unter <http://gfa.gbv.de/dr,gfa,002,1999,a,03.pdf>, zuletzt gesehen am 26.03.07)
- Schmitz, Winfried (2002): Die geschorene Braut. Kommunitäre Lebensformen in Sparta?, in: Historische Zeitschrift 274, S. 561-602
- Schmölder-Veit, Andrea (2004): „Gesalbt wie Männer üben wir uns im Laufen“ – Frauen und Sport, in: Wünsche/Knauf 2004, S. 277-285
- Scholle, Dietrich (1997): Schulbuchanalyse, in: Bergmann u.a. 1997, S. 369 - 375
- Schönemann, Bernd (1996): Die Region als Kategorie und Problem historischer Forschung, gesellschaftlicher Geschichtskultur und geschichtsdidaktischer Reflexion, in: Mütter / Uffelman 1996, S. 54-80
- Schönemann, Bernd (1997): Geschichtsdidaktische Dimensionen der Identität. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Raisch / Reese 1997, S. 221-231
- Schönemann, Bernd (2002): Europäische Geschichte als Gegenstand und Problem der Geschichtsdidaktik. In: Seidenfuß / Reese 2002, S. 211-229
- Schönemann, Bernd (2006): Stichwort „Identität“, in: Mayer u.a. 2006, S. 90-91
- Schönemann, Bernd / Voit, Hartmut (Hg.) (2007): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven, Idstein
- Schörken, Rolf (1972): Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: GWU 23, S. 81-89
- Schörken, Rolf (1975): Zur Tauglichkeit von Identitätskonzepten für die politische Bildung, in: Gagel / Schörken 1975, S. 25-40
- Schörken, Rolf (1980): Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens, in: Süßmuth 1980, S. 315-335
- Schörken, Rolf (1997): Alltagsbewußtsein, in: Bergmann u.a. 1997, S. 29-32
- Schreiber, Waltraud (Hg.) (2000): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Neuried
- Schreiber, Waltraud / Mebus, Sylvia (Hg.) (2005): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (Themenhefte Geschichte 1), Bad Feilnbach
- Schreiber, Waltraud u.a. (2003): Werkstattbericht: Kategoriale Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten oder erkennen lernen, wie mithilfe von Schulbüchern der reflektierte Umgang mit Geschichte gefördert werden kann, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, S. 69-88
- Schuller, Wolfgang (2002): Griechische Geschichte (Oldenbourg Grundriss der Geschichte 1), 5. überarb. und erw. A., München
- Schulz, Raimund (2002a): Alte Geschichte im europäischen Kulturkontext? Die klassische Antike in französischen und deutschen Schulbüchern der Sekundarstufe I und des Collège, in: Internationale Schulbuchforschung 24, S. 387-404

- Schulz, Raimund (2002b): Die antiken Grundlagen der europäischen Expansion. Eine epochenübergreifende kulturhistorische Unterrichtseinheit, in: GWU 53 (2002), S. 340-360
- Schulze, Hagen (1993): Die Wiederkehr der Antike. Renaissance und der Zusammenhang der europäischen Geschichte, in: Nipperdey u.a. 1993, S. 361-383
- Schulze, Hagen (1999): Die Identität Europas und die Wiederkehr der Antike (Zentrum für Europäische Integrationsforschung, Discussion Paper C 34), Bonn (abrufbar unter http://www.zei.de/zei_deutsch/publikation/publ_zeic_dp.htm, zuletzt gesehen am 27.03.07)
- Schulz-Hageleit, Peter (1995): Zum Verhältnis von ‚nationaler Identität‘ und ‚Demokratiebewußtsein‘, in: GEP 6, S. 263-271
- Schwabl, Hans (1972/1978): s.v. „Zeus“, in: RE 10A/1972, Sp. 253-376, und RE Suppl. 15/1978, Sp. 993-1481
- Scott, Joan W. (1986): Gender. A Useful Category of Historical Analysis, in: The American Historical Review 91, Nr. 5, S. 1053-1075
- Scott, Joan W. (1999): The Conundrum of Equality. Unpublished Paper of the School of Social Science, Institute for Advanced Study, March 1999, Paper Number 2 (online verfügbar unter <http://www.sss.ias.edu/publications/papers/papertwo.pdf>, zuletzt abgerufen am 08.05.2006)
- Seck, Friedrich (Hg.) (1976a): Isokrates (WdF 351), Darmstadt
- Seck, Friedrich (1976b): Die Komposition des ‚Panegyrikos‘ (Originalbeitrag 1973), in: Seck 1976a, S. 353-370
- Seibert, Jakob (Hg.) (2002): 100 Jahre Alte Geschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1901-1991, Berlin
- Seidenfuß, Manfred (1999): Wahrnehmung sozialen Wandels. Identitätsbildung durch Vernetzungen am Beispiel der Wandererfürsorge in Württemberg, Weinheim
- Seidenfuß, Manfred / Reese, Armin (Hg.) (2002): Vorstellungen und Vorgestelltes. Geschichtsdidaktik im Gespräch (Uwe Uffelman zum 65. Geburtstag), Neuried, S. 211-229
- Serwint, Nancy (1993): The Female Athletic Costume at the Heraia and Prenuptial Initiation Rites, in: American Journal of Archaeology 97, Nr. 3, S. 403-422
- Shahbazi, A. Shahpur (1976): The Persepolis „Treasury Reliefs“ once more, in: Archäologische Mitteilungen aus Iran N.F. 9, S. 151-156
- Shaked, Shaul (2005): Zoroastrian Origins: Indian and Iranian Connections, in: Arnason u.a. 2005, S. 183-200
- Shipley, Graham (1997): „The Other Lakedaimonians“: The Dependent Periöikic *Poleis* of Laconia and Messenia, in: Hansen 1997, S. 189-281
- Shweder, R.A. (2001): Culture: Contemporary View, in: in: Smelser / Baltes 2001, S. 3151-3158
- Siebler, Michael (2004): Olympia. Ort der Spiele, Ort der Götter, Stuttgart
- Sinn, Ulrich (1996): Sport in der Antike. Wettkampf, Spiel und Erziehung im Altertum, Würzburg
- Sinn, Ulrich (2001): s.v. „Olympia“, in: Der Neue Pauly 15/1, Sp. 1166-1174
- Sinn, Ulrich (2002a): Olympia. Kult, Sport und Fest in der Antike, 2. A., München
- Sinn, Ulrich (2002b): Olympias Spätgeschichte im Spiegel des Demeterkults, in: Kyrieleis 2002, S. 371-376
- Sinn, Ulrich (2004): Das antike Olympia. Götter, Spiel und Kunst, München

- Smelser, Neil J. / Baltes, Paul B. (Hg.) (2001): *Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 26 Bd., Amsterdam u.a.
- Smith, Christopher (2003): Rezension von Malkin 2001, in: *Classical Review* 53, Nr. 2, S. 405-47
- Snodgrass, A. M. (1965): The Hoplite Reform and History, in: *The Journal of Hellenic Studies* 85, S. 110-122
- Snow, David A. u.a. (2005): Identity, in: Ritzer 2005, Bd. 1, S. 390-393
- Somers, Margaret R. (1994): The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach, in: *Theory and Society* 23, Nr. 5, S. 605-649
- Spears, Betty (1984): A Perspective of the History of Women's Sport in Ancient Greece, in: *Journal of Sport History* 11, Nr. 2, S. 32-47
- Spivey, Nigel (2005): *The Ancient Olympics*, Oxford
- Stahl, Michael (1996): Auf der Suche nach dem Fundament: Der athenische Bürgerstaat und die Demokratie in der Gegenwart, in: *GWU* 47, S. 420-426
- Stein-Hölkeskamp, Elke (2006): Im Land der Kirke und der Kyklopen. Immigranten und Indigene in den süditalischen Siedlungen des 8. und 7. Jahrhunderts v. Chr., in: *Klio* 88, 2, S. 311-327
- Stephan-Kühn, Freya (1996): „Aber wir wollen dann schon sehen“. Die Antike als Thema des Kinder- und Jugendbuchs, in: *GWU* 47, S. 452-465
- Stets, Jan E. / Burke, Peter E. (2000): Identity Theory and Social Identity Theory, in: *Social Psychology Quarterly* 63, Nr. 3, S. 224-237
- Stibbe, Conrad M. (1996): *Das andere Sparta (Kulturgeschichte der antiken Welt 65)*, Mainz
- Stråth, Bo (2002): A European Identity. To the Historical Limits of a Concept, in: *European Journal of Social Theory* 5, Nr. 4, S. 387-401
- Straub, Jürgen (1998): Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs, in: Assmann / Friese 1998, S. 73-104
- Straub, Jürgen (2004): Identität, in: Jaeger / Leibsch 2004, S. 277-303
- Stüwe, Klaus / Weber, Gregor (2004): *Antike und moderne Demokratie. Ausgewählte Texte*, Stuttgart
- Süssmuth, Hans (1980): *Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in Aufgaben und Arbeitsfelder*, Göttingen
- Süssmuth, Hans (Hg.) (1991): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung (Teil 1)*, Baden Baden
- Swaddling, Judith (2004): *Die Olympischen Spiele der Antike*, Stuttgart
- Taddei, Maurizio (2000): s.v. „Indien“, in: *Der Neue Pauly* 14, S. 586-588
- Tajfel, Henri (Hg.) (1978): *Differentiation between social groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*, Bern u. a.
- Tajfel, Henri / Turner John C. (1986): The Social Identity Theory of intergroup Behavior, in: Worchel, Stephen (Hg.): *Psychology of intergroup relations*, Chicago, S. 7-24
- Teepe, Renate (2004): Umgang mit dem Schulbuch, in: Mayer u.a. 2004, S. 255-268
- Thomas, Carol G. (1988): *Paths from Ancient Greece*, Leiden u.a.

- Thomas, Rosalind (2001): Ethnicity, Genealogy, and Hellenism in Herodotus, in: Malkin 2001, S. 213-233
- Thommen, Lukas (1999): Spartanische Frauen, in: *Museum Helveticum* 56, S. 129-149
- Thommen, Lukas (2003): *Sparta. Verfassungs- und Sozialgeschichte einer griechischen Polis*, Stuttgart
- Thompson, Dorothy J. (2002): Hellenistic Hellenes: The Case of Ptolemaic Egypt, in: Malkin 2002, S. 301-323
- Thurn, Susanne (1993): "...und was hat das mit mir zu tun?" Geschichtsdidaktische Positionen, Pfaffenweiler
- Tilia, Ann Britt (1972): *Studies and Restorations at Persepolis and other Sites of Fārs*. Rome, S. 173ff.
- Tilly, Charles (1978): *From Mobilization to Revolution*, Reading, Mass.
- Timpe, Dieter (2000): Der Barbar als Nachbar, in: Ulf 2000, S. 203-230
- Titscher, Stefan u.a. (1998): *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*, Opladen/Wiesbaden
- Titzmann, Michael (1999): Aspekte der Fremdheitserfahrung. Die logisch-semiotische Konstruktion des ‚Fremden‘ und des ‚Selbst‘, in: Lenz / Lüsebrink 1999, S. 89-114
- Todd, Jennifer (2005): Social transformation, collective categories and identity change, in: *Theory and Society* 34, S. 429-463
- Todorov, Tzvetan (1985): *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*, Frankfurt a. M.
- Tropper, Josef (2001): Entstehung und Frühgeschichte des Alphabets, in: *Antike Welt* 21, S. 353-358
- Trunk, Achim (2004): *Ausweg Europa. Europäische Identität im Diskurs der politischen Eliten 1949 bis 1957*, Diss. Köln (Manuskript wurde mir dankenswerterweise vor der Veröffentlichung zugänglich gemacht)
- Turner, John C u.a. (1987): *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*, Oxford / New York
- Ueberhorst, Horst (Hg.) (1972a): *Geschichte der Leibesübungen*, Band 1, Berlin u.a.
- Ueberhorst, Horst (1972b): Leibesübungen in Altchina, in: Ueberhorst 1972a, S. 110-127
- Uffermann, Uwe (1993a): Spielräume für Identitätsbildung im historisch-politischen Lernen?, in: Uffermann 1993b, S. 228-256
- Uffermann, Uwe (Hg.) (1993b): *Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands*, Weinheim
- Uffermann, Uwe (1994a): Identität, Psychologie historischen Lernens und Geschichtsunterricht, in: *GEP* 5, S. 289-301 und 361-366
- Uffermann, Uwe (1994b): Identität und Geschichtsbewußtsein, in: *GPD* 22, S. 102-104
- Uffermann, Uwe (1994c): Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B41, S. 12-20
- Uffermann, Uwe (Hg.) (1995a): *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt*, 2. A., Weinheim
- Uffermann, Uwe (1995b): Identität und Geschichte, in: *GEP* 6, S. 649-658
- Uffermann, Uwe (1996a): *Identitätsstiftung in Südwestdeutschland. Antworten auf politische Grenzbeziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg (Historisches Seminar – Neue Folge 8)*, Idstein

- Uffelman, Uwe (1996b): Politische Räume und historische Identitätsbildung. Fazit, in: Mütter / Uffelman 1996, S. 245-249
- Uffelman, Uwe (Hg.) (1996c): Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein
- Uffelman, Uwe (1997): Historische Identität durch regionalgeschichtliches Lernen. Karl Filser zum 60. Geburtstag, in: GEP 8, S. 207-212
- Uffelman, Uwe (1999a): Identität und historisches Lernen, in: Uffelman 1996c, S. 41-48
- Uffelman, Uwe (1999b): Das geschichtsdidaktische Problem der Auswahl und Strukturierung von Unterrichtseinheiten oder: Historische Identität als Gegenstand historischen Lernens, in: Uffelman 1996c, S.49-61
- Uffelman, Uwe (2003): Zisterziensische Identität und historisches Lernen, in: Christ, Günter (Hg.): *Aequilibrium mediaevale*, Idstein, S. 81-96
- Ulf, Christoph (Hg.) (2000): *Ideologie – Sport – Außenseiter. Aktuelle Aspekte einer Beschäftigung mit der antiken Gesellschaft*, Innsbruck
- Ulf, Christoph (Hg.) (2004): *Der neue Streit um Troia. Eine Bilanz. 2. A.*, München
- Vacano, Otto Wilhelm von (Hg.) (1940): *Sparta. Der Lebenskampf einer nordischen Herrensicht*, Kempten (in 2. Auflage Kempten 1942)
- Viehoff, Reinhold / Segers, Rien T. (Hg.) (1999): *Kultur, Identität, Europa. Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion*, Frankfurt a. M
- Vogt, Ludgera (2005): *Culture and Civilization*, in: Ritzer 2005, Bd. 1, S. 181-182
- Voit, Hartmut (2004): „Zeitgeschichte als Aufgabe“ – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht, in: Demantowsky / Schönemann 2004, S. 19-34
- Vouri, Sofia (2001): *Antiquity as Source of National Documentation In Balkan History Textbooks (1991-1996)*, in: Xochellis / Toloudi 2001, S. 75-90
- Wachter, Rudolf (1989): Zur Vorgeschichte des griechischen Alphabets, in: *Kadmos* 28, S. 19-87
- Wachter, Rudolf (1996): s.v. „Alphabet“, II: Das griechische Alphabet, in: *Der Neue Pauly* 1, Sp. 537-647
- Wachter, Rudolf (1998): Die Übernahme des Alphabets durch die Griechen: wie, wann, wo, durch wen und wozu? Eine aktuelle Abwägung der Standpunkte, Argumente und methodischen Ansätze, in: *Die Geschichte der hellenischen Sprache und Schrift*, S. 345-353
- Wacker, Ali (Hg.) (1976): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*, Frankfurt a. M., S. 127-148
- Wacker, Christian (1998): The Record of the Olympic Victory List, in: *Nikephoros* 11, S. 39-50
- Wagner, Peter (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität, in: Assmann / Friese 1998, S. 44-72
- Wagschal, Uwe (1999): *Statistik für Politikwissenschaftler*, München
- Walbank, F.W. (2002/1951): The Problem of Greek Nationality, in: Harrison 2002, S. 234-256 (ursprgl. publ. 1951)
- Walter, Uwe (1992): Aristokraten und Hopliten im frühen Griechenland. Eine Interpretation der sogenannten „Chigi-Kanne“, in: *GWU* 43, S. 41-51
- Walter, Uwe (1994): Bürgersein im Bürgerstaat – Politische Selbstorganisation als Erbe der Griechen an die Gegenwart, in: *GPD* 22, S. 244-251

- Walter, Uwe (2003): Isokrates metanóôn? Traditionen athenischer Kriegs- und Außenpolitik bei Isokrates, in: Orth 2003, S. 78-94
- Walter, Uwe (2005): Arbeitsbibliographie ‚Alte Geschichte in der Schule‘, abrufbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/altegeschichte/AG-Bibl-ges.pdf> (zuletzt gesehen am 01.05.07, berücksichtigter Zeitraum 1986/7 bis 2004; erste Fassung erschienen in GPD 27 (1999), S. 272-79, Ergänzung in GPD 33(2005), S. 44-49)
- Weeber, Karl-Wilhelm (2000): Die unheiligen Spiele. Das antike Olympia zwischen Legende und Wirklichkeit, Neuausgabe, Düsseldorf/Zürich
- Weeber, Karl-Wilhelm (2004): Die Olympischen Spiele der Klassischen Zeit zwischen Wirklichkeit und Legendenbildung, in: Linda-Marie Günther 2004, S. 35-47
- Weiler, Ingomar (1981): Der Sport bei den Völkern der Alten Welt. Eine Einführung. Mit dem Beitrag „Sport bei den Naturvölkern“ von Christoph Ulf, Darmstadt
- Weiler, Ingomar (2001/02): Geschichtsdidaktische Überlegungen zu den antiken und modernen Olympischen Spielen, in: Informationen für Geschichtslehrer zur postuniversitären Fortbildung, ohne Bandzählung, S. 26-36
- Weiler, Ingomar (2004a): Die Gegenwart der Antike. Ausgewählte Schriften zu Geschichte, Kultur und Rezeption des Altertums. Herausgegeben von Peter Mauritsch u. a., Darmstadt
- Weiler, Ingomar (2004b): Zur Rezeption des griechischen Sports im Nationalsozialismus: Kontinuität oder Diskontinuität in der deutschen Ideengeschichte?, in: Weiler 2004a, S. 171-188 (ursprgl. veröffentlicht 2001)
- Weiler, Ingomar (2004c): Die Olympischen Spiele – Realität und Ideologie einst und jetzt. Überlegungen eines Historikers zum Aspekt ihrer Politisierung, in: Weiler 2004a, S. 117-132
- Weissenberger, Michael (2003): Isokrates und der Plan eines panhellenischen Perserkrieges, in: Orth 2003, S. 95-110
- Welwei, Karl-Wilhelm (1983): Die griechische Polis. Verfassung und Gesellschaft in archaischer und klassischer Zeit, Berlin u.a.
- Welwei, Karl-Wilhelm (1999): Das klassische Athen. Demokratie und Machtpolitik im 5. und 4. Jahrhundert, Darmstadt
- Welwei, Karl-Wilhelm (2001): s.v. „Sparta“, I. Politische Geschichte, in: Der Neue Pauly 11, Sp. 784-794
- Welwei, Karl-Wilhelm (2004): Sparta. Aufstieg und Niedergang einer antiken Großmacht, Stuttgart
- Wendl, Karel (1995): The Olympic Oath – A Brief History, in: Citius, Altius, Fortius 3, Nr. 1, S. 4-5
- Werner, Matthias (Hg.) (1997): Identität und Geschichte (Jenaer Beiträge zur Geschichte 1), Weimar
- Westermann, Hartmut (2004): Die antike Philosophie, in: Wirbelauer 2004, S. 403-409
- Wheeler, S. Christian / Petty, Richard E. (2001): The Effects of Stereotype Activation on Behavior: A Review of Possible Mechanism, in: Psychological Bulletin 127, Nr. 6, S. 797-826
- Wiater, Werner (2003b): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: Wiater 2003a, S. 11-21
- Wiater, Werner (Hg.) (2003a): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn/Obb.
- Wiesehöfer, Josef (1992): „Denn es sind welthistorische Siege ...“. Nineteenth- and Twentieth-Century German Views of the Persian Wars, in: Culture History 12, S. 61-83

- Wiesehöfer, Josef (2002): Das antike Persien. Von 550 v. Chr. bis 650 n. Chr. 2. A., Düsseldorf/Zürich
- Will, Wolfgang (2000): s.v. "Perikles", in: Der Neue Pauly 9, Sp. 567-572
- Williams, Raymond (1976): Keywords. A Vocabulary of Culture and Society, London
- Williams, Robin M. (1994): The Sociology of Ethnic Conflicts: Comparative International Perspectives, in: Annual Review of Sociology 20, S. 49-79.
- Williams, Robin M. (2006): Ethnic conflicts, in: Smelser / Baltes 2001, Bd. 7, S. 4806-4810
- Wimmert, Jörg (2004): Die antiken Olympien in deutschen Schulgeschichtsbüchern, Sankt Augustin
- Wirbelauer, Eckhard (2004): Eine Frage von Telekommunikation? Die Griechen und ihre Schrift im 9.-7. Jahrhundert v. Chr., in: Rollinger / Ulf 2004, S. 187-206.
- Wirbelauer, Eckhard (Hg.) (2004): Antike (Oldenbourg Geschichte Lehrbuch), München
- Witte, Markus / Alkier, Stefan (Hg.) (2003): Die Griechen und der Vordere Orient. Beiträge zum Kultur- und Religionskontakt zwischen Griechenland und dem Vorderen Orient im 1. Jahrtausend v. Chr., Freiburg Schweiz / Göttingen
- Wollersheim, Heinz-Werner u.a. (Hg.) (2002): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig
- Wünsche, Raimund / Knauß, Florian (Hg.) (2004): Lockender Lorbeer. Sport und Spiel in der Antike, München
- Xochellis, Panos D. / Toloudi, Fotini I. (Hg.) (2001): The Image of the "Other" / Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries (Proceedings of the International Conference Thessaloniki, 16-18 October 1998), Athens
- Young, David C. (1984): The Olympic Myth of Greek Amateur Athletics, Chicago
- Young, David C. (1988): How the Amateurs Won the Olympics, in: Raschke 1988, S. 55-75
- Young, David C. (1996): The Modern Olympics. A Struggle for Revival, Baltimore / London
- Zaidman, Louise Bruit / Pantel, Pauline Schmitt (1994): Die Religion der Griechen. Kult und Mythos, München
- Zambeta, Evie (2005): Globalized history in a nationalist context. The curricular construction of Greece, in: Coulby / Zambeta 2005, S. 213-236
- Zanier, Gerhard (1989): Das Spartabild im österreichischen Schulbuch. Quellenkritische und ideologiegeschichtliche Betrachtungen, Diss. Innsbruck
- Zauzich, Karl-Th. (2001): Wir alle schreiben Hieroglyphen. Neue Überlegungen zur Herkunft des Alphabets, in: Antike Welt 32, S. 167-170
- Zwölfer, Norbert (1994): Alte Geschichte in der Sekundarstufe II, in: GPD 22, S. 31-33

10.2. Zitierte Quellenübersetzungen

Aischylos: Tragödien und Fragmente. Herausgegeben und übersetzt von Oskar Werner, München 1959

Aristoteles: Politik. Schriften zur Staatstheorie. Übersetzt und herausgegeben von Franz F. Schwarz, Stuttgart 1989

Herodot: Historien. Deutsche Gesamtausgabe. Übersetzt von A. Horneffer. Neu Herausgegeben und erläutert von H.W. Haussig. Mit einer Einleitung von W.F. Otto, Stuttgart 1971

Homer: Ilias. Neue Übertragung von Wolfgang Schadewaldt, Frankfurt a. M. 1975

Isokrates: Sämtliche Werke. Band I. Reden I –VIII. Übersetzt von Christine Ley Hutton. Eingeleitet und erläutert von Kai Brodersen, Stuttgart 1993

10.3. Untersuchte Schulbücher

10.3.1. Untersuchte neuere deutsche Schulbücher

GRUPPE I

1. *Unser Weg in die Gegenwart*: Unser Weg in die Gegenwart – neu. 1. Urzeit und Altertum. Bearbeitet von Harro Brack u.a., 1.A., Bamberg 1992 (Buchners Verlag, ISBN 3-7661-4611-4, Copyright 1992)
2. *Geschichtsbuch*: Geschichtsbuch 1. Neue Ausgabe. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Hgg.: Jochen Martin und Norbert Zwölfer. Erarbeitet von Hans-Joachim Gehrke u.a., 1.A., Berlin 1992 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64201-1 bzw. 64211-9, Copyright 1992)
3. *Anno*: Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter. Hrsg. von Bernhard Askani und Elmar Wagener. Erarb. von Bernhard Askani u.a., 2. A. 4. Dr., Braunschweig 2000 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-110941-9, Copyright 1994)
4. *Rückspiegel*: Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Band 1. Von den Anfängen der Menschheit bis zum Ende des Römischen Reiches. Hgg.: Hans-Jürgen Lendzian und Rolf Schörken. Autoren: Hartwin Brandt u.a., 3.Dr., Paderborn 1997 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24850-2, Copyright 1994)
5. *Historia*: Historia. Geschichtsbuch für Gymnasien. Band 1. Von der Urgeschichte bis zum Beginn des Mittelalters. Hgg. und Verfasser: Bernhard Müller u.a., 1. Dr., Paderborn 1995 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-34890-6, Copyright 1995).
6. *Geschichte und Geschehen alt*: Geschichte und Geschehen A1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Verfasser: Vera Bittner u.a., 2.A., Stuttgart 1995 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-410010-7, Copyright 1995)
7. *BSV*: bsv Geschichte 1 GN. Von der Vorgeschichte bis zur Dreiteilung der Mittelmeerwelt. Hgg.: Karl-Heinz Zuber und Joachim Cornelissen, Autoren: Joachim Cornelissen u.a., 1. A., München 1996 (Bayerischer Schulbuchverlag, ISBN 3-7627-6318-6, Copyright 1996)
8. *Wir machen Geschichte*: Wir machen Geschichte. Band 1. Von der Urzeit bis zum Ende des Römischen Reiches. Hgg.: Ernst Hinrichs und Jutta Stehling. Von Julia Endrödi u.a., Frankfurt am Main 1996 (Verlag Moritz Diesterweg, ISBN 3-425-03306-9, Copyright 1996)
9. *Zeiten und Menschen*: Zeiten und Menschen. Band 1. Hgg: Hans-Jürgen Lendzian und Wolfgang Mattes. Autoren: Ulrich Bröhenhorst u.a., 1. Dr., Paderborn 1999 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-34500-1, Copyright 1999)
10. *Zeit für Geschichte*: Zeit für Geschichte. Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien. Band 1, Ausgabe A. Bearbeitet von Anne Frey u.a., 1. Dr., Hannover 2000 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-36501-4, Copyright 2000)
11. *Forum Geschichte*: Forum Geschichte. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Hg.: Hans-Otto Regenhart. Erarbeitet von Frank Bärenbrinker u.a., 1.A., 1.Dr., Berlin 2000 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64319-0, Copyright 2000)
12. *Das waren Zeiten*: Das waren Zeiten. Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien und Gesamtschulen Sekundarstufe I. Band 1. Frühgeschichte und Antike. Ausgabe C. Hgg.: Dieter Brückner, Harald Focke, Bearbeiter: Dieter Brückner u.a., 2. A., Bamberg 2003 (C.C. Buchners Verlag, ISBN 3-7661-4741-2, Copyright 2002)
13. *Geschichte und Geschehen neu*: Geschichte und Geschehen 1. Autoren: Ursula Fries u.a., 1.A., Leipzig 2003 (Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, ISBN 3-12-411051-x, Copyright 2003)

14. *Horizonte*: Horizonte 6. Geschichte Gymnasium Bayern. Hg: Ulrich Baumgärtner. Autoren: Ulrich Baumgärtner u.a., Druck A, Braunschweig 2004 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-111027-3, Copyright 2004)

GRUPPE II

15. *Von ... bis*: Von...bis. Geschichtsbuch für Realschulen. Band 1. Von den Höhlenmenschen bis zu Kolumbus. Hgg: Helmut Christmann, Xaver Fiederle. Autoren: Rainer Beha u.a., 1. Dr., Paderborn 1994 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24811-1, Copyright 1994)
16. *Treffpunkt Geschichte*: Treffpunkt Geschichte. Band 1 für die 7. Jahrgangsstufe der Realschulen. Von der Antike bis zur Schwelle der Neuzeit. Hgg: Harro Brack und Dieter Brückner. Bearbeitet von Harro Brack u.a., 1. A., Bamberg 1994 (C.C. Buchners Verlag, ISBN 3-7661-2511-7, Copyright 1994)
17. *IGL*: Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 1. Autorinnen und Autoren: Karl-Josef Bergner u.a., 1. A., Stuttgart 1995 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-408710-0, Copyright 1995)
18. *Reise in die Vergangenheit*: Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. Ausgabe für Sachsen. Band 2. Europa entsteht. Von: Hans Ebeling, Wolfgang Birkenfeld, 1. A., Braunschweig 1996 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-140712-6, Copyright 1996)
19. *Geschichte konkret A*: Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Autoren: Frank Andraschko u.a., 1. Dr., Hannover 1996 (Schroedel Schulbuchverlag, ISBN 3-507-35508-6, Copyright 1996)
20. *Expedition Geschichte*: Expedition Geschichte. Von der Urzeit bis zum Ende des Mittelalters. Hgg: Florian Osburg u.a. Von: Pedro Barcelo [sic] u.a., Frankfurt am Main 1997 (Verlag Moritz Diesterweg, ISBN 3-425-03381-6, Copyright 1997)
21. *Zeitreise alt*. Zeitreise 1. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Ausgabe für Hessen, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein. Verfasser: Guiskard Eck u.a., 1. A., Stuttgart 1998 (Ernst Klett Verlag, ISBN 3-12-418010-0, Copyright 1998)
22. *Geschichte und Gegenwart*. Geschichte und Gegenwart. Band 1. Hgg: Hans-Jürgen Lendzian, Christoph Andreas Marx. Autoren: Ulrich Bröhenhorst u.a., 1. Dr., Paderborn 1998 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24901-0, Copyright 1998)
23. *Geschichte plus*. Geschichte plus. Ausgabe Sachsen. Geschichte Klassen 5/6. Hg.: Bernd Koltowitz. Autoren: Anneliese Hoenack u.a., 1. A., Berlin 1998 (Volk und Wissen Verlag, ISBN 3-06-110509-3, Copyright 1998)
24. *Geschichte kennen und verstehen*. Geschichte kennen und verstehen 6. Erarbeitet von: Hans-Georg Fink u.a., 1. A., München 2001 (Oldenbourg Schulbuchverlag, ISBN 3-486-88846-3, Copyright 2001)
25. *Entdecken und Verstehen*: Entdecken und Verstehen 1. Geschichtsbuch für Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Von der Frühgeschichte bis zur Völkerwanderung. Hgg.: Thomas Berger-v.d. Heide, Hans-Gert Oomen. Bearbeitet von: Hans-Jürgen Kaiser u.a., 1.A., 1. Dr., Berlin 2002 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-63989-4, Copyright 2002)
26. *Geschichte real*: Geschichte real 1. Arbeitsbuch für Realschulen Nordrhein-Westfalen. Hgg.: Peter Brokemper u.a. Bearbeiter: Peter Brokemper u.a., 1.A., 1.Dr., Berlin 2003 (Cornelsen Verlag, ISBN 3-464-64444-8, Copyright 2003)
27. *Geschichte konkret B*: Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Autoren: Frank Andraschko u.a., 1. Dr., Hannover 2003 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-35539-6, Copyright 2003)

28. *Zeitreise neu*: Zeitreise 1. Autoren: Sven Christoffer u.a., 1. A., Leipzig 2004 (Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, ISBN 3-12-421010-7, Copyright 2004)

GRUPPE III

29. *Begegnungen*: Begegnungen 5. Geschichte Sozialkunde Erdkunde. Hgg.: Ambros Brucker und Karl Filser. Erarbeitet von: Ambros Brucker u.a., 1.A., München 1997 (Oldenbourg Verlag, ISBN 3-486-83595-5, Copyright 1997)
30. *ZeitRäume*: ZeitRäume 5. Entdecken – Erfahren – Orientieren. Verfasser: Norbert Hörberg u.a., 1.A., Stuttgart und Wien 1997 (Ernst Klett Verlag GmbH und ÖBV Pädagogischer Verlag, ISBN 3-12-120311-8, Copyright 1997)
31. *Durchblick*: Durchblick. Bayern Hauptschule. Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde. 5. Jahrgangsstufe. Moderator: Jürgen Nebel. Autoren: Hanne Auer u.a., 1.A., 1.Dr., Braunschweig 1997 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-114105-3, Copyright 1997)
32. *Trio*: Trio 5. Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde. Hauptschule Bayern. Autoren: Thomas Bauer u.a., Druck A 1, Braunschweig 2004 (Bildungshaus Schulbuchverlage - Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, ISBN 3-507-36050-0, Copyright 2004)
33. *Terra*: Terra. Geschichte Sozialkunde Erdkunde 5. Hauptschule Bayern. Autoren: Harald-Matthias Neuman u. a., 1.A., Gotha 2004 (Klett-Perthes Verlag, ISBN 3-623-23910-0, Copyright 2004)
34. *Damals – heute – morgen*: damals – heute – morgen. Geschichte 6. Hauptschule Baden-Württemberg. Bearb. von: Reiner Diebold u.a., 1.A., Stuttgart 1994 (Ernst Klett Schulbuchverlag, ISBN 3-12-122140-X, Copyright 1994)
35. *Doppelpunkt*: Doppelpunkt 6. Geschichte / Gemeinschaftskunde. Neubearbeitung. Hauptschule Klasse 6. Bearb. von: Hans M. Gernst u.a., Druck A1, Hannover 1999 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-10456-3, Copyright 1999)
36. *Welt – Zeit – Gesellschaft*: Welt – Zeit – Gesellschaft 1. Baden-Württemberg Hauptschule. Klasse 5/6. Moderator: Jürgen Nebel. Autoren: Peter Gaffga u. a. , 1. A., 1. Dr., Braunschweig 2004 (Westermann Schulbuchverlag, ISBN 3-14-114591-1, Copyright 2004)
37. *Quer. quer*. Geschichte für die Hauptschule. Band 1. Spuren und Entwicklungen – Von den Höhlenmenschen bis zum Mittelalter. Hgg.: Xaver Fiederle u. a., Autoren: Heinz-Werner Brandes u. a., 1. Dr., Paderborn 1997 (Verlag Ferdinand Schöningh, ISBN 3-506-24355-1, Copyright 1997)
38. *Zeitlupe*: Zeitlupe 1. Hg.: Hans-Jürgen Pandel. Geschrieben von: Monica Juneja-Huneke u. a., Dr. A1, Hannover 2001 (Schroedel Verlag, ISBN 3-507-35529-9, Copyright 2001)

10.3.2. Ergänzend untersuchte historische deutsche Schulbücher

1. *Andrä 1888*: Erzählungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Von J.C. Andrä. Ausgabe A. Für evangelische Schulen. Zehnte Auflage, Kreuznach und Leipzig 1888
2. *Andrä 1905*: Erzählungen aus der Weltgeschichte von J.C. Andrä. Neu bearbeitet von Dr. Ernst Groth. Siebzehnte Auflage der Ausgabe A. Vierzehnte Auflage der Ausgabe B. Erster Teil für Ausgabe A und B gemeinsam. Die alten Völker. Mit 4 Geschichtskarten und 4 Bildern zur Kutlurgeschichte, Leipzig 1905
3. *Böttiger 1832*: Die Allgemeine Geschichte für Schule und Haus. Von Dr. Carl Wilhelm Böttiger, öffentlichem Professor der Weltgeschichte und Literatur zu Erlangen, zweitem Universitätsbibliothekare und mehrerer gelehrten Gesellschaften Mitglieder. Fünfte, vermehrte Auflage, Erlangen 1832
4. *Essig 1746*: Johann Georg Essig (auch: Essichs) Kurzte Einleitung zu der allgemeinen weltlichen Historie. Mit einer Zeit-Rechnung und Erd-Beschreibung. Anjetzo zum fuenftenmal heraus gegeben, und bis auf gegenwaertige Zeit fortgesetzt von Vitus Friederich Weißenmajer. Stuttgart 1746
5. *Kaiser 1869*: Der Geschichtsfreund. Erzählungen aus der alten, mittlern und neuen Geschichte. Ein Buch für Schule und Haus. Von H. Kaiser. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, Langensalza 1869
6. *Kohlrausch 1815*: Chronologischer Abriß der Weltgeschichte für den Jugend-Unterricht. Von Dr. Fr. Kohlrausch. Professor der alten Sprachen und der Geschichte am Gymnasium zu Düsseldorf. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage, Elberfeld 1815
7. *Kumsteller 1927*: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend von Dr. Bernhard Kumsteller in Verbindung mit Dr. Ulrich Haacke und Dr. Benno Schneider. Mittelschulausgabe bearbeitet von Wilhelm Rodiger. Erstes Heft (Klasse V). Zweite verbesserte Auflage, Leipzig 1927
8. *Müller 1882*: Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. Von Dr. David Müller, vormals Professor am Polytechnikum zu Karlsruhe. Sechste Auflage. Besorgt von Prof. Dr. Friedrich Junge, Direktor des Gymnasiums mit Realabteilung zu Greiz, Berlin 1882
9. *Nösselt 1827*: Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchter Schulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Von Friedrich Nösselt. Erster Theil. Zweite, verbesserte und stark vermehrte Auflage, Breslau 1827
10. *Pinnow 1926*: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen, herausgegeben von W. Kröller, Mittelschullehrer in Wiesbaden, und A. Herrmann, Mittelschulrektor in Breslau. Teil I: Alte Geschichte. Mit 32 Abbildungen und 4 Karten, Leipzig und Berlin 1926
11. *Schiefer / Hack 1937*: Maier-Schirmeyer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. Mittelstufe: Erster Band. Deutsche Vorgeschichte. Von Dr. Wilhelm Schiefer, Studienrat

in Köln. Geschichte der Griechen und Römer. Von Dr. Wilhelm Hack, Studienrat in Köln. Zwölfte unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1937

12. *Schmidt 1850*: Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien, höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Von Dr. E.A. Schmidt, Professor am Königlichen Cadettenhause zu Berlin. Erster Theil. Alte Geschichte. Sechste verbesserte Auflage, Potsdam 1850
13. *Schröckh 1779*: Allgemeine Weltgeschichte für Kinder von Johann Matthias Schröckh, Professor der Geschichte zu Wittenberg. Erster Theil. Alte Geschichte. Mit Röm. Kaiserl. allergnädigstem Privilegio, Leipzig 1779
14. *Stacke 1875*: Erzählungen aus der Griechischen Geschichte in biographischer Form. Von Dr. Ludwig Stacke, Oberlehrer am Königlichen Gymnasium zu Rinteln. Mit einer Karte. Zwölfte Auflage, Oldenburg 1875
15. *Steudel 1933*: Geschichte der Griechen und Römer. Von Theodor Steudel, Oberstudienrat in Erfurt. Ausgabe A. Vorwiegend für Preußen. Sechste Auflage. Mit 84 Abbildungen, Leipzig und Berlin 1933

10.3.3. Ergänzend untersuchte neuere europäische Schulbücher

1. BELGIEN: *Storia 2* / Jos Dekelver u.a., Lier 2002 (ISBN 90-306-2592-9)
2. BELGIEN: *Beschavingen 2* / J. Heus u.a., 4. Aufl. Deurne 1998 (ISBN 90-301-6507-3)
3. BELGIEN *Ontdek Geschiedenis 2* / Xavier Adams, Winand Jansen, 2. Aufl. Lier 2001 (ISBN 90-306-2782-4)
4. BULGARIEN: *Istorija. Za 7. klas* / Margarita Dimova u.a., Sofia 2002 (ISBN 954-01-1298-2)
5. DÄNEMARK: *Fra bystat til demokrati* / Claus Buttenschøn, Olaf Ries, Kopenhagen 1998 (Reihe: Ind i historien / Temahæfter) (ISBN 87-23-00123-2)
6. ESTLAND: *Vanaaeg* / Mait Kõiv, 2. Aufl., Tallinn 1998 (ISBN 9985-2-0063-2)
7. FINNLAND: *Historian tuulet I. Kivikaudesta keskiaikaan* / Velijussi Kyllijoki u.a., Helsinki 2004 (ISBN 951-1-17961-6)
8. FRANKREICH: Histoire, géographie 6e (*Nathan*) / Jean-Pierre Chevalier u.a., Paris 2000 (ISBN 2-09-171498-4)
9. FRANKREICH: Histoire, géographie 6e (*Bordas*) / Alain Barbé u.a., Paris 2001 (ISBN 2-04-729240-9)
10. FRANKREICH: Histoire, géographie 6e (*Belin*) / Catherine Bourens u.a., Paris 2004 (ISBN 2-7011-3788-8)
11. ENGLAND: Ancient Greece (*Folens A Time to Remember*) / Kevin Jane, Priscilla Wood, überarbeitete Aufl. Dunstable 1995 (ISBN 1-85276-811-8)
12. ENGLAND: Ancient Greece (*GINN History*) / Martin Forrest, 17. Aufl. Oxford 2003 (ISBN 0-602-25145-1)
13. ENGLAND: Ancient Greece (*Collins Primary History*) / Ric Worsnop, 12. Aufl. London 2004 (ISBN 0-00-315451-3)
14. ITALIEN: *Il manuale di storia 1. Il mondo antico e il Medioevo* / Studio Ariberto, Milano 1998 (ISBN 88-424-1257-0)
15. ITALIEN: *Fare Storia 1. Dalla Preistoria alla caduta dell'Impero romano* / Antonio Brancati, Florenz 1999 (ISBN 88-221-1824-3)

16. ITALIEN: *Viaggio intorno al tempo*. Materiali per lo studio modulare della storia. 1A: Le origini dell'uomo e le civiltà antiche / Giovanni Sabbatucci, Vittorio Vidotto, Rom / Bari 2001 (ISBN 88-421-0653-1)
17. KROATIEN: *Povijest 5*. Udžbenik za peti razred osnovne škole / Hrvoje Križevan, Karolina Ujaković, 3. Aufl. Zagreb 2002 (ISBN 953-0-10574-6)
18. LITAUEN: *Senoves istorija 7* / Benediktas Šetkus, Liucija Pobedinska, Vilnius 1998 (ISBN 9986-879-08-6)
19. LETTLAND: *Aizvēsture un seno laiku vēsture*. Pamatskolai
I. Velta Pāvulāne, Armands Vijups, Riga 1997 (ISBN 9984-04-121-2)
II. Velta Pāvulāne, Riga 1997 (ISBN 9984-04-458-0)
20. NIEDERLANDE: *Memo 1*. Handboek havo/vwo. Geschiedenis voor de basisvorming / Carla van Boxtel u.a., Malmberg 1997 (ISBN 90-208-1299-8)
21. NIEDERLANDE: *Sporen 1*. (mavo) havo vwo. Geschiedenis voor de onderbouw / Arie Wilschult u.a., 2. Aufl. Groningen 1999 (ISBN 90-01-95354-9)
22. NIEDERLANDE: *Sprekend verleden 1*. Geschiedenis basisvorming / Leo Dalhuisen u.a., 3. Aufl. Baarn 2000 (ISBN 90-425-0638-5)
23. NORWEGEN: *Terrella*. Samfunnsfag for 5. klasse / Harald Båsland u.a., Oslo 2001 (ISBN 82-00-42860-5)
24. ÖSTERREICH: *Zeitbilder 2*. Von der Urgeschichte bis zum Spätmittelalter. Neu / Anton Wald u.a., Wien 2000 (ISBN 3-215-12998-1)
25. ÖSTERREICH: *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 5*. Geschichte und Sozialkunde für die 5. Klasse / Michael Lemberger, Linz 2003 (ISBN 3-7058-6135-0)
26. ÖSTERREICH: *Faszination Geschichte 1*. 6. Schulstufe. Ein Unterrichtswerk für Geschichte und Sozialkunde an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen / Roland Böckle u.a., Wien 2003 (ISBN 3-85116-241-2)
27. POLEN: *Podróż przez wieki*. Starożytność. Podręcznik dla I klasy gimnazjum / Marek Węcowski, Warschau 2002 (ISBN 83-7195-211-2)
28. PORTUGAL: *Um mundo, uma história*. Historia 7.º Ano / Maria Paula Coelho, Lissabon 1998 (ISBN 972-650-376-0)
29. PORTUGAL: *Olhar a história 7* / Natércia Crisanto u.a., Porto 2002 (ISBN 972-0-31430-3)
30. PORTUGAL: *Rumos da História 7* / Aníbal Barreira, Mendes Moreira, Porto 2002 (ISBN 972-41-2899-7)
31. RUMÄNIEN: *Istorie*. Manual pentru clasa a V-a / Liuba Ghiorghiță, Sorin Oane (Ministerul Educației și Cercetării), Bukarest 2003 (ISBN 973-601-511-4)
32. RUSSLAND: *Istorija drevnego mira. 5.* / A. A. Vigasin u.a., 10. Aufl. Moskau 2003 (ISBN 5-09-012054-4)
33. SCHWEDEN: *Historia*. Grundbok. A Del 1 (Punkt SO) / Erik Nilsson u.a., Malmö 2001 (ISBN 91-40-63621-6)
34. SCHWEDEN: *Historia 1* / Christer Öhman, Stockholm 2001 (ISBN 91-21-14317-X)
35. SCHWEDEN: *Levande historia*. Elevbok. 7 / Lars Hildingson, Kaj Hildingson, Stockholm 2001 (ISBN: 91-27-75917-2)
36. SCHWEIZ: *Weltgeschichte im Bild 6*. Urgeschichte bis Hochmittelalter. Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 5. und 6. Schuljahr / Jakob Widmer u.a. (Arbeitsgruppe Geschichtsunterricht der NWEDK), 7. Aufl. Buchs 2000
37. SLOWAKISCHE REPUBLIK: *Dejepis 1*. Od staroveku k stredoveku / Dušab Kováč u.a., Bratislava 2001 (ISBN 80-7158-061-9)
38. SLOWENIEN: *Stari in srednji vek*. Zgodovina za 6. razred osnovne šole / Olga Janša-Zorn, Darja Mihelič, Ljubljana 1998 (ISBN 86-341-1433-3)
39. SPANIEN: *Geografía e historia 1*. 1er ciclo / M. Burgos Alonso u.a., Madrid 2000 (ISBN 84-207-9336-1)

40. SPANIEN: *Geografía e historia* 2. Educación Secundaria Obligatoria / Pedro González Beltrán u.a., Madrid 2000 (ISBN 84-216-3065-2)
41. SPANIEN: *Geografía e historia* 1. ESO / Lourdes Etxebarria u.a., Madrid 2002 (ISBN 84-294-7367-X)
42. TSCHIECHISCHE REPUBLIK: *Dějiny pravěku a starověku*. Učebnice pro střední školy / Jan Souček, 4. Aufl. Prag 2002 (ISBN: 80-86287-55-6 / 80-86490-26-2)
43. UNGARN: *Történelem* 5 / Filla István, 2. Aufl. Budapest 2002 (ISBN 963-9191-98-1)

Ergänzend herangezogen:

44. EUROPÄISCHES GESCHICHTSBUCH: *Europäisches Geschichtsbuch*. Eine europäische Initiative von Frédéric Delouche / Jacques Aldebert u.a., Stuttgart 1992 (ISBN 3-12-416500-4)
45. GRIECHENLAND: *Historia ton archaion chronon os to 30 p. Chr.*: Gia ten A'taxe tu gymnasiu / Lampru Tsaktsira, Michale Tiberiu, 15. Aufl. Athen 1996 (ISBN 960-06-0248-4)
46. TÜRKEI (Pflichtschule): *Sosyal Bilgiler* 4. İlköğretim Okulu / Güler Şenünver u.a., Istanbul 2001 (ISBN 975-11-1724)
47. TÜRKEI (Gymnasium): *Tarih*. Lise 1 / Kâzım Yaşar Kopraman u.a., Istanbul 2002 (ISBN 975-11-2037-3)